

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ATIVIDADES DESTINADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NA PERSPECTIVA BOURDIANA

Curricular adaptation: symbolic violence in activities for inclusive education from a Bourdian perspective

Ana Flávia Teodoro¹

¹Graduação em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil. Mestrado em Educação na FACMAIS. Professora no Colégio Estadual General Cunha Mattos, Itumbiara – Goiás. E-mail: anafliateodoro.teodoro@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 13/11/2023

Aprovado em: 27/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11661318>

Resumo

Este artigo aborda a persistência da violência simbólica no contexto educacional, fundamentando-se na teoria bourdiana e explorando as práticas docentes relacionadas à adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica qualitativa, analisando o pensamento de Pierre Bourdieu e de outros autores, além de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 e diretrizes para a Educação Especial. Os resultados revelam avanços nas políticas de inclusão, mas destacam desafios na formação docente e na adaptação curricular. A análise da literatura evidencia manifestações de violência simbólica, como a atribuição exclusiva de responsabilidades ao profissional de apoio à inclusão e práticas curriculares inflexíveis. A negação dessas realidades perpetua o fenômeno. Diante disso, ressalta-se a necessidade de intervenções sensíveis para promover uma cultura escolar inclusiva, reconhecendo a diversidade e as singularidades dos estudantes. A flexibilização curricular, a atenção às diferenças e a formação continuada emergem como elementos transformadores, destacando a importância do diálogo e da cooperação entre os diversos agentes educacionais. O artigo aponta para a urgência de promover mudanças na prática educativa e na estrutura das escolas, reconhecendo a autonomia docente como peça fundamental na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Palavras - chave: Currículo. Educação. Pierre Bourdieu. Desigualdade. Exclusão.

Abstract

This article addresses the persistence of symbolic violence in the educational context, drawing on Bourdian theory and exploring teaching practices related to curriculum adaptation for students with intellectual disabilities. The research adopts a qualitative bibliographic approach, analyzing the thoughts of Pierre Bourdieu and other authors, as well as legal documents such as the Law of Guidelines and Bases No. 9,394/1996 and guidelines for Special Education. The results reveal advancements in inclusion policies but underscore challenges in teacher training and curriculum adaptation. The literature analysis highlights manifestations of symbolic violence, such as the exclusive assignment of responsibilities to inclusion support professionals and inflexible curriculum practices. The denial of these realities perpetuates the phenomenon. Therefore, the need for sensitive interventions to promote an

inclusive school culture is emphasized, recognizing the diversity and uniqueness of students. Curriculum flexibility, attention to differences, and ongoing training emerge as transformative elements, underscoring the importance of dialogue and cooperation among various educational stakeholders. The article underscores the urgency of making changes in educational practices and school structures, recognizing teacher autonomy as a fundamental piece in constructing a more equitable and inclusive education.

Keywords: Curriculum. Education. Pierre Bourdieu. Inequality. Exclusion.

INTRODUÇÃO

A história das relações sociais, desde os primórdios civilizatórios, aponta para a busca da igualdade entre os indivíduos e seus pares. Os sujeitos estabelecem relações de similaridade no âmbito do senso comum. Isso ocorre por meio de ideias, visões, posturas, crenças e comportamentos. Culturalmente, crescem as cisões frente a questões envolvendo etnia, deficiência, raça, dentre outras rotulações excludentes.

Os escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu fornecem embasamento teórico para abordar formas de dominação, sobretudo simbólicas, responsáveis pela reprodução social, resultando na legitimação da classe dominante. O que ele denomina de violência simbólica ocorre de maneira sutil, “[...] onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global” (BOURDIEU, 1998, p. 15).

No cenário mundial, as mudanças originárias de grupos e movimentos sociais alcançaram expansão em meados da década de 1990. Surgiram defendendo a legitimação de identidades e direitos. Nesse contexto, a educação também se faz presente. Contudo, pautar-se na afirmação da existência de diversidade cultural, de igualdade de oportunidades e de transformações nas relações entre as classes consiste em um enorme desafio. No entendimento de Bourdieu (2001) e de outros estudiosos, como Tiradentes (2015, p. 34), percebe-se que, ao longo da história, “os dominados, que acabam por reproduzir essas estruturas

de forma inconsciente, legitimam essa imposição por pensá-las inevitáveis, ou, até mesmo, naturais”.

A presença, ainda que velada, desse mecanismo de reprodução ideológica dominante no âmbito escolar impõe uma problemática grave. Isso ocorre em função de barreiras que impedem a efetiva implantação de um ensino multidisciplinar capaz de abarcar os diferentes potenciais de cada estudante, independentemente de sua realidade social e econômica. Nesse sentido, abre-se espaço para a conotação de violência simbólica que se manifesta no cenário educacional.

De acordo com Carvalho (2014, p. 15), “as experiências vivenciadas são constituídas de significados, seja simbólico como expressivos verbais, conceituando-se como realidade, [...] seja circunstâncias imbuídas de experiências no campo de lutas materiais”. Muitas práticas docentes tendem a reproduzir a cultura dominante em seus atos, palavras e pensamentos, carregados de estereótipos que, por sua vez, influenciam negativamente a atividade docente.

Diante do exposto, o presente artigo aborda a violência simbólica sob a perspectiva bourdiana, fundamentando-se em estudiosos sobre adaptação curricular de conteúdo destinados à educação inclusiva. A justificativa para a escolha do tema repousa sua importância mesma, que se manifesta no cotidiano das escolas. Pretende-se, dessa forma, discutir, ainda que em nível teórico, esse assunto

relevante, explorando a relação dinâmica entre educação e equidade.

Com base nessa breve consideração, indaga-se: é possível identificar violência simbólica na prática docente, no âmbito da construção de adaptações de conteúdos para estudantes com deficiência intelectual? Para tanto, objetiva-se abordar práticas docentes na elaboração de adaptação de conteúdos para estudantes com deficiência intelectual, de modo a identificar se há ou não violência simbólica nessas práticas. Propõe-se, ainda, evidenciar as principais manifestações dessa natureza, apresentar dispositivos legais acerca da educação inclusiva, e ressaltar a necessidade de adaptação curricular, visando lançar luz sobre a questão posta, compreendendo, ao mesmo tempo, o ambiente escolar em sua dimensão inclusiva e multifacetada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, a problemática da existência da violência simbólica no contexto educacional precisa ser embasada em estudiosos que se dedicam à compreensão desse fenômeno. As contribuições teóricas são amplas. Todavia, neste estudo, será destacada a obra de Bourdieu, pois muitos estudiosos amparam-se na visão desse estudioso. Pretende-se abordar conceitos de violência simbólica, destacando os tipos, as variações, a interferência na educação e nas relações sociais, bem como sua influência no ambiente escolar.

Para muitos autores, persiste na sociedade brasileira, em detrimento das leis nacionais, um distanciamento entre os direitos constitucionais e a sua real efetivação. Consideram que são executados de forma desigual, principalmente em relação a determinadas classes sociais e grupos étnicos minoritários (BOURDIEU, 1998; 2001; TIRADENTES, 2015; JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016).

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SOCIAL: CONCEITOS E REPERCUSSÕES

O termo “violência” traz consigo uma complexidade de conceitos envolvendo, o que sugere prudência na análise e na explanação, especialmente no que diz respeito à violência simbólica. Logo, compreende-se que essa expressão traz em si distorções de significado, em razão da abrangência, da tipologia de definições, das derivações e dos sentidos imputados ao próprio termo violência (VILALBA, 2020; FREITAS; MARIANO, 2022).

Segundo Assis, Constantino e Avanci (2010, p. 41), “não é nada fácil conceituar violência. Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida”. Argumento os autores que a ocorrência da violência surge sob formas distintas, cujas características precisam ser consideradas em determinados contextos. Essa ponderação está em consonância com as ideias de Bourdieu (1998; 2001) e Vilalba (2020), uma vez que estabelecem relação entre violência e poder. Entendem que a atividade racional do indivíduo se expressa em sua capacidade de criar e utilizar mecanismos.

Assim sendo, cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual, cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural. Por essa razão, projeta-se sobre as palavras, as emoções e os conhecimentos, fornecendo elementos e conotação a fatos, situações e ações, inclusive nas relações sociais de poder, dominação e exclusão.

A violência como expressão política, tratando-se de um instrumento que se manifesta [...] o poder é um instrumento de dominação, relacionado ao prazer das pessoas de imporem-se sobre os/as outros [...], o poder investe-se por certo número de pessoas, [...] não precisando de justificativas, apenas de legitimidade.

Aqui, a violência tem caráter instrumental, depende das formas de implementação [...]. Nessa concepção, o domínio por meio da violência acontece quando o poder se impõe (VILALBA, 2020, p. 19).

Ao transportar essa linha de raciocínio para o cenário educacional, compreende-se que seja necessário abordar o conceito de violência sob a tipologia simbólica. Estudiosos argumentam tratar-se de uma modalidade coercitiva, a qual tende a ser mola propulsora das demais formas de violências existentes na sociedade (JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016).

Para Bourdieu (2001, p. 3), violência simbólica consiste em “[...] toda coerção incorporada por alguém, no exercício de domínio de outrem”. Ainda conforme Bourdieu (1998, p. 42), essa violência não pressupõe “[...] a violência física, e sim, desconhecida, dissimulada, naturalizada, e por essa razão consegue efetivar a conservação das desigualdades socioeconômicas de maneira intensiva, possibilitando o domínio e o poder na relação”. Portanto, refere-se a uma condição de ignorância daqueles que sofrem a agressão simbólica velada, denotando, inclusive, que concordam com a dominação exercida.

Corroboram esse entendimento Vasconcelos (2002) e Freitas e Mariano (2022), para quem a violência simbólica se manifesta por meio de símbolos, linguagem, normas sociais e estruturas institucionais. Essa forma de violência opera de maneira sutil e, muitas vezes, imperceptível, mas sua influência é profunda, afetando a percepção, a identidade e o comportamento daqueles que estão sujeitos a ela.

Sob essa mesma perspectiva, Tiradentes (2015) acrescenta que a violência simbólica se vale de mecanismos sutis adotados pela classe superior a fim de reiterar o que chama de cultura arbitrária. Alerta para a ocorrência de um fenômeno social proveniente de ações camufladas, mediante as quais agentes de diferentes esferas contribuem e até pro-

movem a dominação dos interesses de uma classe sobre as demais.

Para alguns estudiosos, a agressão em si tende a envolver fatos bastante complexos, pois há ações, atitudes, posturas e linguagens que não são enxergadas como algo impositivo, sendo, entretanto, expressões de violência simbólica (BOURDIEU, 2001; JUBÉ; CASTRO; CAVALCANTE, 2016; MAGALHÃES; SANTOS, 2016). Compreende-se, dessa forma, que a violência simbólica pode se manifestar em atos geralmente enganadores, imperceptíveis ou mesmo silenciosos. Essas manifestações podem resultar de práticas conscientes ou não, incluindo a reprodução de discursos dominantes, que terminam por inviabilizar o discurso do outro.

Considerando o caráter silencioso e sutil da violência, o que favorece a submissão, a reprodução e a apreensão por parte dos dominantes em relação aos dominados, Bourdieu (1998; 2001) e Tiradentes (2015) entendem que a existência da violência simbólica pressupõe a incorporação de estruturas, evitando, contudo, que se trate de um ato intencional. Destarte, ocorre de maneira introspectiva nas relações que se estabelecem entre indivíduos e instituições.

Há a percepção de que as relações sociopolíticas e socioeconômicas se configuram em alegorias simbólicas, alcançando o sistema educacional no viés da desigualdade social reproduzida no espaço escolar. Importa ressaltar que, ao longo da história, as formas de violência sutil vêm se modificando e incorporando novos modos de coação, inclusive no contexto educacional. Para Vasconcelos (2020, p. 78), “a instituição escolar é a que mais universaliza o poder disciplinar, esse poder é exercido no corpo de cada indivíduo”. Esse poder é entendido como mecanismo repressor e de adequação forçosa.

Em consonância com essa visão, Jubé, Cavalcante e Castro (2016) e Vilalba (2020) alertam para a condição da escola enquanto mediadora da manu-

tenção de heranças culturais dominantes que contemplam um constrangimento social exercido por diferentes meios dentro da instituição escolar. A escola, longe de ser um ambiente neutro, muitas vezes reproduz e perpetua normas, valores e estruturas sociais preexistentes.

Destaca-se, igualmente, a relação intrínseca entre a violência simbólica no contexto educacional e a negligência dirigida aos estudantes que não se encaixam nos moldes estabelecidos por essa instituição. Essa condição excludente conduz, com frequência, à marginalização desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Tal marginalização, aparentemente motivada pelas dificuldades apresentadas que comprometem a assimilação do conteúdo, manifesta-se não apenas nas barreiras cognitivas, mas também na estigmatização do comportamento desses indivíduos. Observa-se, assim, que as avaliações negativas se entrelaçam, em diversos momentos, com elementos étnicos, raciais e com a condição socioeconômica, criando um cenário desfavorável. Alguns desses estudantes possuem necessidades especiais e são frequentemente submetidos a rótulos pejorativos, como “preguiçosos”, “fracassados”, “incapazes” e “carentes de habilidades”, como apontado por Jubé, Cavalcante e Castro (2016, p. 3). Essa associação de estigmas prejudica não apenas o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, como também perpetua estereótipos.

Para que se entenda melhor esse processo, faz-se necessário investigar a existência de violência simbólica no contexto da educação inclusiva. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 10), “o estabelecimento educacional em suas funções, tende a empregar a agressividade no tocante, não só as atividades educativas, bem como, as interações professor e aluno, nos métodos avaliativos e nas práticas linguísticas [...]”. Nesse sentido, considera-se que a violência simbólica se encontra interligada à prática pedagógica.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS MECANISMOS DE REGULAÇÃO

No âmbito da disseminação do conhecimento, a instituição escolar demanda não apenas a assimilação, por parte dos discentes, de valores, condutas e crenças, mas também a observância do princípio constitucional que garante acesso e qualidade, presumindo tratamento equitativo no que concerne a ministração de conteúdos, estrutura e avaliação. A integração de normas e regimentos legais deveria ser intrínseca à prática pedagógica adotada nas escolas.

Conforme a perspectiva bourdiana, a escola não se apresenta de maneira imparcial, sendo considerada um ambiente que privilegia os talentos avaliados por critérios específicos, em detrimento dos demais. Entretanto, ressalta-se que as disparidades no cenário escolar são notáveis, não apenas em relação às características individuais dos alunos, o que coloca uma minoria em situação de desvantagem, seja dentro, seja fora do ambiente escolar, isto é, na sociedade, privando-os de oportunidades e ascensão social (BOURDIEU, 1998; 2001; MANTOAN, 2015; BARBOSA; BEZERRA, 2021).

Em termos gerais, observa-se que a educação especial teve origem em países da Europa e nos Estados Unidos, surgindo a partir de iniciativas de grupos sociais que buscavam seus direitos legais, amparados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Esses grupos vivenciavam a experiência de ter um familiar com necessidades específicas não atendidas pela escola. Durante muitas décadas, estudantes com deficiências intelectuais eram considerados incapazes de acompanhar aqueles considerados normais, resultando em segregação. Assim, um passado não tão distante evidencia, em determinado momento histórico, de maneira concreta, a exclusão escolar daqueles considerados diferentes (PEREIRA, 2014).

No Brasil, a educação inclusiva teve início na década de 1970, quando algumas escolas estabeleceram a condição de que estudantes com deficiência poderiam ser matriculados e frequentar a sala de aula, “contanto que tivessem condições de se adequarem ao padrão de ensino oferecido por essas comunidades escolares” (BLANCO, 2003 apud BORGES, 2021, p. 44).

Especialistas advertem que essa abertura se transformou em um mecanismo de massificação, promovendo a exclusão e a segregação de estudantes diversos, pois não permitiu a partilha do conhecimento da realidade social proveniente desses indivíduos no ambiente escolar. De maneira específica, é crucial salientar que houve momentos nos quais a educação especial e a educação inclusiva foram confundidas e erroneamente consideradas sinônimas. Nesse contexto, os discursos veiculados pela mídia, em consonância com as políticas governamentais e as atividades acadêmicas, revelavam-se favoráveis à integração do público-alvo da educação especial nas escolas comuns.

Uma vez que o foco com nascimento da educação inclusiva era a Educação especial e seu alunado justificava que: o advento da inclusão seria inserção dos alunos da educação especial inseridos nas classes de ensino regular [...] (PEREIRA, 2014, p. 58).

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que as políticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência orbitavam em torno da segregação, ou seja, crianças ou indivíduos que não se adequavam ao padrão de uma determinada escola eram excluídos do ensino regular convencional. Miranda (2019, p. 51) revela a existência de uma presunção de que as políticas públicas direcionadas à educação especial indicam interesses duplos: “[...] as preferências de grupos detentores do poder [...], de

sujeitar a outros a soberania daqueles. E [...] que os documentos legais [...] não se apresentam nas práticas cotidianas [...]”. Portanto, as teorias legais acerca dos direitos e das garantias de indivíduos com deficiência não se concretizam no ambiente escolar, no âmbito pedagógico, na formação docente e, muito menos, na sala de aula.

Ao longo do processo histórico, adotou-se a designação de “educação para todos” por meio de leis e decretos, embasados em documentos abrangentes da Declaração de Salamanca. O princípio fundamental da “escola inclusiva é proporcionar que todas as crianças, independentemente de quaisquer distinções, deveriam aprender juntas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 5). Desse modo, é responsabilidade da equipe pedagógica acolher as peculiaridades de cada indivíduo em seus ritmos distintos de aprendizagem, ajustando recursos, estratégias e currículos, além do envolvimento da comunidade, a fim de concretizar as garantias voltadas para esse público (MENDES; REIS, 2021).

É relevante destacar que a escola inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial de 1998, propõe uma nova postura para a escola regular. Esta deve incorporar, em seu projeto político-pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino, ações que promovam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas para atender a todos os alunos. Em uma escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Nessa perspectiva, alguns pesquisadores, como Miranda (2019) e Mendes e Reis (2021), dentre outros, abordam os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), destacando pontos relevantes, como o dever do Estado e da família com a educação, a valorização da pluralidade de ideias e a preparação para a cidadania e para o trabalho.

O exercício da cidadania a partir da universalização à educação para todos os indivíduos sociais, conforme exposto abaixo: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...] (MANTOAN, 2015, p. 38).

Dessa maneira, argumenta-se que, na escola, existem necessidades que não são percebidas e compreendidas, ultrapassando as disposições delineadas nos documentos legais. Portanto, as políticas públicas de inclusão ficam restritas à formulação de leis. Segundo Miranda (2019, p. 52), “[...], todavia essas demandas necessitam de serem reconhecidas e acolhidas afim de concretizar as propostas de igualdade nas atividades diárias da instituição de ensino”. Entretanto, deve-se considerar a abordagem da formação docente no contexto curricular e de violência simbólica.

FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ao longo do processo histórico educacional, diversas mudanças têm se desenrolado no cenário mundial. No Brasil, a educação e o contexto social também enfrentam o impacto de inúmeras transformações, destacando-se o “[...] crescimento descontrolado nas licenciaturas a distância e o mercado neoliberal”, que protagonizam um sistema de disposições que influi e interfere no processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2014, p. 100). Essa constatação está alinhada com as definições propostas por Bourdieu (1998,

apud FREITAS; MARIANO, 2022, p. 28), ao mencionar o *habitus* como o “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. Dessa forma, o conceito de *habitus* enfoca, prioritariamente, e a instrumentalidade das práticas sociais, ao mesmo tempo em que critica uma formação consciente e autônoma dessas práticas.

Alinhados a essa perspectiva, encontram-se os relatos de Pimenta (2008, apud FREITAS; MARIANO, 2022, p. 28), que enfatiza o papel do professor como agente social, atribuindo-lhe “valores nas relações pedagógicas, na formação de *habitus*, em suas representações e manifestações”. Nesse sentido, a visão de mundo abrange o ambiente com o qual interage e, principalmente, engloba pensamentos, sentimentos e angústias vivenciadas na prática docente. A partir disso, compreende-se que, na atividade educativa, estão inseridos crenças, valores e expectativas, de modo que as ações não são neutras.

Atualizando o cenário, a literatura converge para uma perspectiva semelhante à apresentada por Pereira (2014), Santos (2019) e Freitas e Mariano (2022), ao discutirem os elementos relacionados com a formação docente e suas implicações na prática pedagógica. Pressupõe-se também que a capacitação dos professores possui uma natureza vulnerável e está desconectada da realidade na Educação Básica.

Busca-se compreender a formação dos professores identificando esses profissionais como agentes sociais que se relacionam com diferentes espaços de formação. A vivência como aluno, a troca de informações com outros profissionais e a consulta a diferentes materiais para a organização e preparo das aulas são alguns exemplos de construções que podem ser identifi-

cadadas como estruturadoras da formação (FREITAS; MARIANO, 2022, p. 29).

A concepção teórica de Bourdieu (1998, p. 53) pressupõe a identificação dos condicionantes responsáveis pela estruturação de um *habitus* profissional e sugere adotar essa linha de pensamento e observação analítica “[...] como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas [...] o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social [...]”, o que abre espaço para a adoção de diferentes práticas.

Imbernón (2011, *apud* SANTOS, 2019, p. 29) entende que há possibilidade de mudança: “É possível a modificação de crenças e atitudes dos professores, de forma significativa, possibilitando-lhes perceber benefícios para os alunos e para seu modo de exercer a docência”. Todavia, importa enfatizar a necessidade de que os processos de formação e capacitação docente englobem práticas colaborativas, fundamentais para a criação de espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa. Além disso, precisam servir como meio para que o docente se expresse em relação às dúvidas individuais e coletivas surgidas no espaço escolar, mais particularmente, em sala de aula. Posto isso, é possível enxergar a existência de causas profundas atreladas à formação docente e aos cursos de qualificação oferecidos. Parece haver o predomínio de soluções imediatas e paliativas, uma escolha que expõe a fragilidade da educação brasileira no quesito formação de professores.

Nesse âmbito, tem-se a questão curricular, mais especificamente a adaptação curricular voltada para a educação inclusiva, visto que consiste em uma das abordagens internas desse processo. Observa-se que o ensino curricular apresenta uma estrutura resistente às mudanças de direcionamento, ampliando a separação e não admitin-

do a diversidade presente na realidade das escolas. Sobre isso, Mantoan (2015, p. 23) menciona a “[...] divisão de alunos em normais e com deficiências, modalidades de ensino em regular e especial, bem como os professores especialistas em diferentes assuntos”.

Uma consideração relevante, proposta por Borges (2021, p. 45), destaca a importância da realização de atividades educativas que proporcionem, especialmente na educação inclusiva, “[...] o desenvolvimento integral e o respeito às diferenças não só nas relações com professores e colegas, mas também no processo ensino-aprendizagem que se faz no ambiente escolar num espaço histórico [...] fora dele”.

Retomando a fragilidade intrínseca resultante da falta de consideração à diversidade no ambiente escolar, busca-se embasamento teórico para compreender que isso se configura como pilar contribuinte para a referida problemática no processo ensino-aprendizagem. Segundo Pereira (2014, p. 44), esse fenômeno se manifesta como um somatório em que “as deficiências [...] podem ser apresentadas sob três aspectos: institucional, referentes às condições de trabalho; pedagógico, considerando a fragilidade teórica [...] o ético-político [...]”. Estudiosos que endossam essa perspectiva alertam que essa última acrescenta o agravante de não proporcionar ao professor as condições necessárias para se perceber como formador de cidadãos conscientes de seu papel social (TIBALLI, 2003; CARVALHO, 2014; VALERA, 2015; SANTOS, 2019).

Outros pesquisadores ratificam as afirmações anteriores ao ilustrarem as condições físicas das escolas, destacando a fragilidade de recursos, como cadeiras, lousas, pouca iluminação, falta de refrigeração, dentre outros aspectos que prejudicam a assimilação do conteúdo e, por conseguinte, o interesse

em aprender (GATTI, 2009; AZEVEDO, 2012). Além disso, a ausência de embasamento teórico por parte de muitos professores impede uma compreensão consistente acerca das práticas educativas, limitando as chances de êxito no ensino. Por fim, a questão ético-política não se desenvolve na relação entre professor e estudante no que concerne à formação do cidadão consciente e crítico, uma vez que o docente necessita de uma formação crítica para contribuir no processo transformador do indivíduo.

Por fim, é importante destacar que o currículo é, de fato, um instrumento que orienta as atividades no ambiente educacional. Ele abrange mecanismos legais e normas designadas, com o propósito de organizar o aprendizado. São de particular interesse as adaptações que favorecem a reestruturação dessa aprendizagem, permitindo que a instrução se concretize. Conforme Pereira (2014, p. 99), o Projeto Escola Viva do ano 2000 define que “[...] adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”. Considerando que as adaptações curriculares são estratégias utilizadas para propiciar a aprendizagem de todos os estudantes, o sistema educativo deve prever a atenção às necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Adotou-se como percurso metodológico a pesquisa de natureza bibliográfica, isto é, fundamentada na revisão de literatura. Conforme apontado por Galvão e Ricarte (2019), esse procedimento favorece a articulação teórica entre os eixos principais do estudo. No caso deste estudo, foram contemplados o imaginário social, a legislação educacional e a educação inclusiva sob a perspectiva bourdiana. Além disso, buscou-se es-

tabelecer a discussão no cenário pedagógico atual considerando a adaptação curricular.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve início com a escolha do tema, seguida pela delimitação do escopo. Posteriormente, foram elaborados os objetivos gerais e específicos, visando obter respostas ao término do estudo. Na sequência, realizou-se a busca por outras pesquisas em bases de dados, como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desse modo, foram levantados artigos, dissertações e teses por meio da utilização de palavras-chave. Ressalta-se que, na BDTD, foram empregados os operadores booleanos AND e OR, além de filtragem por datas (Quadro 1).

As etapas subsequentes compreenderam a leitura e a análise das publicações, com a seleção do material que compôs as referências bibliográficas. A aplicação dessa metodologia permitiu realizar a convergência ou não dos assuntos, estabelecer relações teóricas entre diferentes estudiosos, enriquecendo a produção científica. Na organização das ideias para a elaboração do artigo, buscou-se agrupar os estudiosos que abordam a temática da violência simbólica, destacando Pierre Bourdieu. Complementaram a pesquisa Jubé, Cavalcante e Castro (2016), Vialba (2020), dentre outros. Quanto à abordagem sobre educação inclusiva, foram selecionados Mantoan (2015), Pereira (2014), Barbosa e Bezerra (2021), Borges (2021), dentre outros. No tópico relacionado à adaptação curricular, interligado à formação docente, recorreu-se a Carvalho (2014), Valera (2015) e Santos (2019), e a dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2005), úteis à compreensão do assunto, conforme descrição no Quadro 1:

Quadro 1 – Procedimentos da Pesquisa

CRITÉRIOS	PARÂMETROS
Termos de Busca	Educação Inclusiva; Violência Simbólica; Adaptação Curricular
Base de Dados	<i>BDTD</i> ; <i>CAPEL</i> .
Filtros	Período: 1998 a 2022
Palavras- chave	presente no título e/ou resumo.
CRITÉRIOS	QUANTIDADE
Seleção Prévia	2173
Refinados	394
Excluídos	363
Leitura de títulos, resumos e palavras-chave	31
Leitura completa	16
Total de trabalhos selecionados	16

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão proposta no estudo direcionou os resultados como indicadores de que as movimentações decorrentes de postulações provenientes de leis, decretos e declarações passadas incentivaram o surgimento da LDB n.º 9394/96. Na ocasião, promoveu-se a adequação das organizações escolares para oferecer atendimento a todas as crianças em suas diversas especificidades: sociais, étnicas, culturais, raciais, econômicas e de outras naturezas, passando, então, a focar nas alegações de inclusão escolar. Conforme Mendes e Reis (2021, p. 4), isso “[...] não só caracterizou a educação especial como uma modalidade de educação escolar, mas também, propiciou, quando necessário, serviço de apoio especializado na rede regular de ensino, em casos de condições específicas de discentes [...]”.

Nesse contexto, importa mencionar currículos flexíveis, estratégias e recursos para mediar as diferentes necessidades. E, para tornar possível a execução da proposta de ensino, assegurou-se aos docentes especialidades específicas para o atendimento dessa clientela escolar. Outros aspectos legais

relevantes incluíram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma legal de comunicação e expressão, bem como sua inserção curricular, por meio da lei n.º 10.436/02 e do decreto n.º 5.626/05, que validou “[...] o ensino da língua portuguesa como segundo dialeto para estudantes surdos e a sistematização da educação bilíngue no ensino regular” (MENDES; REIS, 2021, p. 5).

Na discussão, compreende-se que as adaptações curriculares significativas abrangem a competência nas esferas públicas administrativas superiores, englobando ações políticas, financeiras e administrativas, além das orientações advindas das Secretarias de Educação e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Entretanto, não se pode desconsiderar as adaptações de menor dimensão cabíveis ao docente, a saber: ajustes nos planejamentos, estratégias, conteúdos e recursos, em conformidade com a singularidade dos alunos no contexto da sala de aula. Vinculada a essa concepção, salienta-se que o estudante também representa um desafio, pois cada um possui seu estilo próprio e difere na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento. Portanto, olhares atentos a essas diferenças que surgem nos

espaços educativos, especialmente nas salas de aula, são indispensáveis (CARVALHO, 2014; PEREIRA, 2014; MANTOAN, 2015).

Na outra ponta da compreensão sobre inclusão, encontra-se a escola diante do desafio que implica intenso esforço, a fim de modernizar e reestruturar a natureza atual das unidades escolares. Constatam-se as dificuldades de alguns estudantes; porém, não apenas deles. Segundo Mantoan (2015, p. 64), a situação se agrava pelo “[...] modo que o ensino tende a ser ministrado e direcionada a aprendizagem”. Não obstante, há a avaliação de acordo com o modelo educativo da instituição ou do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, Tiballi (2003) sugere que a viabilização da escola inclusiva pode ser alcançada ao permitir que as instituições educativas realizem suas particularidades, considerando os três elementos fundamentais: o aluno, o professor e o conhecimento. A autora argumenta que é suficiente proporcionar ao professor a formação necessária para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar.

Essa abordagem enfatiza a importância de reconhecer e atender às especificidades de cada aluno, promovendo uma educação que contemple a singularidade de cada indivíduo. As considerações de Tiballi (2003) apontam para a necessidade de uma reflexão profunda, permeada de significados, sensibilidade e conhecimento, por parte dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a fim de traçar um caminho efetivo em direção à educação inclusiva.

Conforme Mendes e Reis (2021), as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, mediante a modalidade Educação Especial, determinam as maneiras possíveis de fornecer suporte, conforme estabelecido pelo Decreto n.º 6.571/08:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvol-

vimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, n. p.).

Com base nas considerações apresentadas até o momento, percebe-se que ocorreram avanços significativos nos processos das políticas públicas educacionais, especialmente no âmbito da inclusão. Contudo, um ponto frágil para a efetivação da educação inclusiva, visando combater preconceitos e formas de violência simbólica ou excludente, reside na abordagem da formação docente e na questão dos conteúdos. De acordo com Pereira (2014), existe uma dualidade entre a formação específica e a formação docente, evidenciando uma perspectiva neoliberal que dificulta a promoção da equidade educacional. Por outro lado, a abordagem da educação especial na perspectiva inclusiva emerge como algo novo para o sistema educacional, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios diante das metodologias tradicionais presentes na rede pública de ensino. Diante disso, Valera (2015, p. 52) argumenta que “é necessário que a escola adote um currículo mais flexível, capaz de favorecer o processo de inclusão desses alunos”. Isso porque, o estudante com deficiência intelectual apresenta particularidades no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, diferenciando-se dos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto no decorrer deste artigo, ficou evidenciada uma relação intrincada entre os documentos legais orientados pela perspectiva inclusiva e as práticas que promovem desi-

gualdades e oposições. A interpretação, por vezes confusa das leis, sujeita a possíveis brechas para manipulação, revelou-se como um desafio. Observou-se a ocorrência de diversas manifestações decorrentes de conflitos trazidos para o ambiente escolar, bem como daqueles que emergem no interior da instituição, manifestando-se nas variadas formas de interação entre professores e alunos.

A análise da literatura proporcionou *insights* teóricos sobre as vivências no cotidiano escolar. A utilização de palavras ou termos inadequados, de forma intencional ou não, por parte daqueles que atuam ou convivem temporariamente na sala de aula, coexiste com práticas negligentes, omissões, falta de preparo profissional e persistência de posicionamentos inflexíveis em relação ao modo de ser, vestir, posicionar-se e, ainda, com distorções intelectuais. Esse cenário retrata a complexidade das dinâmicas escolares, apontando para a necessidade de intervenções mais efetivas e sensíveis que promovam uma cultura escolar inclusiva e igualitária.

Nota-se que essas situações configuram violência simbólica, e a negação desses fatos favorece a perpetuação do fenômeno. Um exemplo relevante ocorre quando o professor, no exercício de suas funções com estudantes que possuem determinadas deficiências, permite que o profissional de apoio à inclusão assumam a responsabilidade pelo ensino e adaptação das atividades para os alunos, negligenciando seu papel como educador. Na realidade escolar, ao elaborar atividades adaptativas,

nota-se a predominância de desenhos para colorir, desvinculados dos conteúdos ministrados em sala de aula, servindo apenas como uma ocupação para os estudantes. Outro aspecto prejudicial da inflexibilidade curricular engloba inadequações de conteúdos e/ou atividades, proporcionando a todos esses sujeitos as mesmas situações de aprendizagem e uma única estratégia, o que demonstra desconhecimento das potencialidades e peculiaridades individuais. Esses cenários demandam reflexão e ação para uma efetiva promoção da inclusão e igualdade no ambiente escolar.

Verifica-se, contudo, alguns avanços na área da educação inclusiva. No entanto, subsistem enormes desafios que instigam a abertura ao diálogo e às discussões de temas interrelacionados, começando por uma formação docente diferenciada que favoreça mudanças na prática educativa e na estrutura das escolas. É imperativo que os professores sejam ouvidos e que se promova uma formação conjunta entre educadores, coordenadores e profissionais de apoio à inclusão, de modo a propiciar compreensão das práticas de cada um, especialmente para refletir e validar a autonomia docente.

Por fim, embora o tema proposto esteja longe de esgotar-se, destaca-se a importância da conscientização quanto à flexibilização curricular, à atenção às diferenças e à formação continuada como mecanismos transformadores da realidade educacional, visto que se configuram como questões tão pertinentes e atuais no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC/ FIOCRUZ, 2010.

AZEVEDO, C. **A práxis do professor alfabetizador e a aprendizagem**. São Paulo: Expressão e Arte, 2012.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BORGES, J. A. A. R. **Educação inclusiva em Goiás**: pontos e contrapontos. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2021. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/550/1/JOSY%20APOLIN%c3%81RIO.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; AFRÂNIO, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FREITAS, L. L.; MARIANO, A. L. S. O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de Pierre Bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 25-42, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/504>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion- Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GATTI, B. A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Revista Brasileira de Docência*, v. 1, n. 1, p. 61-77, 2009.

JUBÉ, M. O. M. R.; CAVALCANTE, C. V.; CASTRO, C. M. J. Violência Simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola contemporânea. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 1., 2016, Mineiros. *Anais* [...]. Mineiros, GO: UNIFIMES, 2016.

MAGALHÃES, K. C. S. M.; SANTOS, S. D. M. Expressões da violência na escola: relações paradoxais presentes nas publicações científicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 161-179, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812016000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 10 dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, L. C.; REIS, D. A. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 3, 2021.

MIRANDA, F. D. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PEREIRA, G. R. M. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/b87e72a3-933c-4767-a270-b7370fdada23/content>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SANTOS, F. F. N. **Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva**: contribuições da formação inicial e continuada. 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2019.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural da escola. In: LISITA, V. M. S.; SOUSA, L. F. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas educativas e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

TIRADENTES, A. R. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusivo e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, n. 12, p. 33-48, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/10903/9551>. Acesso em: 09 jan. 2023.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de Teses e Dissertações**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123892/000829916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 77-87, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kDqCgM8Svv4XpskKMV5DZPN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VASCONCELOS, M. L. G. A vigilância e o adestramento no “Conto de escola” de Machado de Assis. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, p. 73-90, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15528>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VILALBA, T. N. B. **Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares**. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4040/1/ThessieNantesdeBritesVilalba.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.