



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5759 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL: EM ANÁLISE OS OBJETIVOS DE ENSINO
Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL: EM ANÁLISE OS OBJETIVOS DE ENSINO

No âmbito da política educacional em curso visualiza-se a exaltação de uma perspectiva inclusiva que defende a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) no ensino regular, mas não analisa o conhecimento que está sendo ensinado a esses sujeitos, centralizando suas ações na oferta de recursos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que por si só não garante o ensino-aprendizagem do saber sistematizado.

Essa situação se torna ainda mais evidente quando tratamos do processo de escolarização de estudantes com deficiência mental/intelectual, uma vez que estes possuem especificidades no processo de ensino-aprendizagem que exigem orientações sobre o desenvolvimento do currículo que não podem ser suprimidas apenas com a oferta de recursos. Soma-se a isso o fato de que no ano de 2018, os estudantes com “deficiência intelectual” representaram aproximadamente 70% das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns na Educação Básica (EB), Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional – Formação Inicial Continuada e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2019). Sendo assim, os estudantes com “deficiência intelectual” representam a maior parcela de estudantes com deficiência na classe comum, de modo que as orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico com esses indivíduos podem ser compreendidas como expressão do projeto de escolarização que vem sendo proposto aos estudantes com deficiência no Brasil.

No presente trabalho tem-se o intuito de refletir sobre os objetivos de ensino que estão previstos nas orientações curriculares que vem sendo disponibilizadas aos professores para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual no período de 1979 a 2013. Utilizar-se-á o termo “deficiência mental/intelectual”, uma vez que ambos estão em vigor na legislação brasileira, conforme identificado por Caiado, Baptista e Jesus (2017), mantendo, contudo, os termos “deficiente mental educável”, “deficiência mental” e

“deficiência intelectual” quando forem citados dessa forma em documentos de referência.

As reflexões apresentadas neste trabalho estão pautadas nas análises desenvolvidas em pesquisa de doutorado na qual se teve por objetivo investigar as principais permanências e modificações presentes em orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual constantes em documentos produzidos em três momentos marcantes das políticas de EE no Brasil: década de 1970, representada por proposta curricular por área de deficiência direcionada para classe especial – Volumes I, II, III e IV da *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL, 1979); década de 1990, com adaptações dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) que frequentam a classe comum – *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs – AC) (BRASIL, 1998); e anos 2000, cujas orientações estão direcionadas para o AEE – *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (GOMES, et al., 2007); *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* (GOMES, 2010).

As análises estão centradas, portanto, no currículo prescrito que se materializa no formato de propostas, parâmetros, diretrizes e orientações. O currículo é compreendido como construção social, de modo que os conhecimentos e práticas que o constituem devem ser analisados na relação com o contexto social e econômico em que foi elaborado e considerados expressão de um projeto de educação e de formação humana de um dado momento histórico (GOODSON, 1995).

Do mesmo modo que o currículo, parte-se do princípio de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser compreendido a partir de sua materialidade histórica. Todo sujeito se constitui num contexto marcado por relações sociais e econômicas. Com fundamento na Teoria Histórico-Cultural compreende-se que o desenvolvimento humano resulta do entrelaçamento de processos elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, de origem sócio-histórica. Quanto mais o indivíduo aprende, mais ele se desenvolve, o que no contexto escolar atribui grande importância ao que se ensina e como se ensina (VYGOTSKI, 2007). Por este motivo, considera-se que a escola não deve ofertar o ensino de qualquer tipo de conhecimento e descolado das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

De acordo com Saviani (2011, p. 14), a escola tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, ela diz respeito ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. O currículo escolar deve ser estruturado a partir desse saber. Ao ensinar o conhecimento elaborado a escola transforma os conceitos espontâneos que as crianças acumulam a partir de suas experiências concretas em conceitos científicos, proporcionando a apreensão do conhecimento historicamente acumulado (VYGOTSKI, 2001). Para ensinar o saber sistematizado, que na escola é denominado “conteúdo”, e para atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes é imprescindível o desenvolvimento de um trabalho pedagógico planejado com base em objetivos condizentes com esse propósito.

A *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL, 1979) apresentava ao professor da classe especial objetivos de ensino da 1ª a 6ª série específicos para o “deficiente

mental educável”, elaborados com base na Lei nº 5.692/71, que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus. Para as 1ª e 2ª séries, o objetivo estava centrado em propiciar ao estudante “deficiente mental educável” o “desenvolvimento do seu equilíbrio emocional, de sua autoconfiança, de sua capacidade de criação e expressão, de condições essenciais à sua integração harmoniosa na sociedade” (BRASIL, 1979, p. 21). Para alcançar esse objetivo a proposta foi estruturada em quatro unidades sequenciais interligadas, o que era denominado “integração vertical do currículo”, e dentro de cada unidade, que possuía um objetivo geral, existiam objetivos integradores, cuja interligação era denominada “integração horizontal do currículo”. Para cada objetivo integrador estavam previstos “comportamentos esperados”, que totalizavam 136. Ao analisá-los identificou-se que o foco estava no ensino de conhecimentos e valores para transformação gradativa do comportamento do estudante, o que segundo Kuenzer e Machado (1986) condiz com a concepção de aprendizagem presente num currículo estruturado a partir do enfoque sistêmico – modelo teórico preponderante na década de 1970. O ensino do conhecimento representava, portanto, o meio para atingir um comportamento, não se configurando como objetivo central do currículo. Durante as 1ª e 2ª séries previa-se ainda que o estudante fosse preparado para a alfabetização que estava prevista apenas na 3ª série.

O objetivo central tanto da 3ª como da 4ª série estava voltado para o desenvolvimento das habilidades necessárias tanto para a escrita como para a leitura. Nas 5ª e 6ª séries, o foco estava na fixação das noções já adquiridas, no aprimoramento das habilidades em situações de vida e no preparo para atividades ocupacionais (BRASIL, 1979). Da 3ª a 6ª série os objetivos gerais eram organizados por série e representavam as “competências esperadas de cada aluno”. A partir da 3ª série utilizava-se o termo “objetivos específicos” ao invés de “comportamentos esperados”. Esses eram divididos pelas matérias que constituíam o núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus e totalizavam 144 da 3ª a 6ª série.

Percebe-se, portanto, que o professor dispunha de orientações quanto aos objetivos que deveriam ser contemplados no planejamento de ensino. Observou-se, contudo, que os objetivos previstos nos três volumes da proposta previam um limite na aprendizagem dos “deficientes mentais educáveis”. Ao analisar os objetivos de Língua Portuguesa e Matemática constatou-se uma redução na expectativa de aprendizado do “deficiente mental educável” em cada série. Destaca-se, por exemplo, o reconhecimento e uso dos números, restrito ao 30 até a 4ª série, e a leitura circunscrita a palavras e textos simples. Pôde-se perceber que o adjetivo “simples” perpassava a proposta curricular como maneira de definir o nível de exigência do ensino.

Com base na Teoria Histórico-Cultural é possível afirmar que esse tipo de orientação curricular conduz a um ensino que pouco desafia o estudante e acaba limitando o seu desenvolvimento, que permanece circunscrito a conhecimentos já apreendidos. Compreende-se que a aprendizagem necessita sempre se basear nas funções que estão em processo de amadurecimento e não naquelas consolidadas, pois é somente por meio de um novo aprendizado que há avanço no desenvolvimento. De acordo com Vygotski (2001, p. 509), “na idade infantil é boa aquela aprendizagem que supera o desenvolvimento, ou seja, arrasta atrás de si o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e conduz o processo de

desenvolvimento, mas apenas se afasta dele e não se apoia em funções prontas e maduras”. Sendo assim, o nível de exigência deve ser ampliado para que a criança venha a desenvolver funções ainda não amadurecidas, para que ela desenvolva aquilo que ainda não domina, que não consegue desenvolver sozinha. Nesse processo é de suma importância a mediação pedagógica realizada pelo professor que identificará o que está em processo de consolidação e poderá definir os meios para possibilitar que a criança aprenda e avance em seu processo de desenvolvimento.

Também identificou-se na proposta, de forma mais enfática para as 5ª e 6ª séries, um projeto de formação cujo propósito era o de transformar o “deficiente mental educável” num ser “economicamente produtivo”, objetivo que estava diretamente atrelado à política educacional da década de 1970 que, fundamentada na teoria do capital humano, depositava na educação a garantia da sobrevivência dos indivíduos com deficiência, buscando eximir o Estado de sua responsabilidade. Segundo Frigotto (1989), na teoria do capital humano a educação é diretamente atrelada à redução da desigualdade e a condição social do indivíduo é resumida a uma questão de formação.

Na década de 1990, para atender a diversidade existente no país indicava-se que os objetivos previstos nos PCNs para o Ensino Fundamental (EF) fossem “adaptados”, orientação apresentada de forma mais detalhada por meio dos PCNs – AC (BRASIL, 1998). Para contemplar as especificidades dos estudantes com NEE, dentre eles aqueles com diagnóstico de “deficiência mental”, o professor era orientado a utilizar como referência básica o currículo regular e realizar adaptações, definidas como “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 33).

Em relação os objetivos, orientava-se que o professor priorizasse aqueles que contemplassem as deficiências do aluno, suas condutas típicas ou altas habilidades (BRASIL, 1998). No entanto, não se explicitava quais seriam esses objetivos que contemplavam as deficiências, assim como não eram apresentadas sugestões de adaptação relacionadas às áreas do conhecimento, que indicassem, por exemplo, como adaptar um objetivo da disciplina de Matemática. O professor também era orientado a realizar uma adaptação significativa dos objetivos, modificando-os, quando necessário, de forma expressiva. Nesse caso, poderia optar por eliminar objetivos básicos quando extrapolassem as condições dos estudantes com NEE, introduzir objetivos específicos alternativos para substituir outros que não pudessem ser alcançados por esses indivíduos ou ainda acrescentar objetivos específicos complementares para suplementar especificamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE (BRASIL, 1998).

No documento *Projeto Escola Viva - Adaptações Curriculares de grande porte* identificou-se um exemplo de adaptação significativa de objetivos no ensino de frações para estudantes com “deficiência mental” matriculados na 4ª série que apresentassem dificuldades para operar no nível abstrato (BRASIL, 2000). A adaptação significativa desse objetivo, sugerida ao professor, consistia em substituir o trabalho com frações pelo de como identificar placas de ônibus ou como reconhecer e utilizar dinheiro. Argumentava-se que tais aprendizagens eram mais significativas, pois teriam um sentido na vida dos estudantes com “deficiência mental”. Nesse exemplo de adaptação é possível identificar que a funcionalidade

e o significado do conteúdo estão diretamente atrelados a seu uso na vida diária. A aprendizagem permanece limitada a um “conhecimento dependente do contexto”, no qual o indivíduo é ensinado a revolver problemas específicos de seu cotidiano, não oportunizando a ele o ensino de um “conhecimento independente do contexto ou conhecimento teórico” que o possibilitaria realizar generalizações, promovendo avanços em seu desenvolvimento intelectual (YOUNG, 2007).

Percebe-se que as sugestões de adaptação não orientavam o professor a procurar outros caminhos para alcançar o objetivo previsto, de modo que buscasse encontrar uma maneira do estudante superar suas dificuldades por outras vias, mas sim a elaborar um planejamento com base na limitação apresentada pelo estudante, visando mantê-lo na mesma condição.

Nos anos 2000, identificou-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EB (Parecer n.º 7/2010 e Res. n.º 4/2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos (Res. n.º 7/2010) não é disponibilizado ao professor da classe comum orientações de como desenvolver o currículo no trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência. O currículo é citado nesses documentos em uma das funções do AEE, qual seja disponibilizar recursos de acessibilidade, definidos como aqueles que “asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”.

Ao analisar os documentos do AEE constatou-se que não são ofertadas orientações sobre os objetivos de ensino para o trabalho pedagógico com o estudante com deficiência mental/intelectual nem ao professor do AEE e nem ao professor da classe comum. Identificou-se apenas um exemplo no qual constam sugestões de como o professor da classe comum deve trabalhar o mesmo conteúdo curricular para uma turma em que estejam matriculados alunos com e sem deficiência. Nele indica-se que o professor ministre o mesmo conteúdo a toda a turma e o estudante com “deficiência mental” é quem realizará a adaptação desse conteúdo, uma vez que ele passa a ser o responsável pela “auto regulação” de sua aprendizagem (BATISTA e MANTOAN, 2007). Orienta-se ainda que o professor ofereça atividades diversificadas sobre o mesmo conteúdo, não com o intuito de atender diferentes níveis de compreensão, mas com o objetivo de possibilitar que os estudantes escolham a atividade com base em seus interesses.

O professor é, portanto, destituído do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, transformado num produtor de atividades e ao estudante com “deficiência mental” é delegada a responsabilidade por suas aprendizagens. Desconsidera-se a premissa de que é no trabalho pedagógico desenvolvido na zona de desenvolvimento proximal que é possível proporcionar ao estudante novas aprendizagens, processo em que o professor possui centralidade.

Conclui-se o presente trabalho afirmando que na década de 1970 os objetivos de ensino evidenciam o estabelecimento de limites de aprendizagem para o “deficiente mental educável”, que na década de 1990 continuam sendo reafirmados quando há uma proposta de eliminar objetivos em função das dificuldades apresentadas pelo estudante com “deficiência mental”. No momento atual, a desigualdade no acesso ao saber sistematizado passa a ser justificada por um discurso de valorização das diferenças, no qual são desconsideradas as especificidades desses indivíduos no processo de ensino-aprendizagem e propõe-se um trabalho pedagógico esvaziado de objetivos de ensino que deposita no próprio sujeito a

responsabilidade pelo o que aprende ou não. Percebe-se, portanto, que no decorrer do período histórico estudado (1979 a 2013) são apresentadas novas orientações curriculares que proporcionam ao estudante com deficiência mental/intelectual uma formação humana alienada.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Deficiência mental/intelectual. Trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana Lima Verde et al. *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4*, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 07*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos (Adaptações curriculares de grande porte)*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília, DF: MEC, v. I, v.II, v. III, v. IV, 1979.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, BAPTISTA, Cláudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles de (orgs). *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, pp. 15-48.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GOMES, Adriana Limaverde. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, Adriana Limaverde et al. *Deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida e MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar N. de. *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1986, pp. 29-52.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11^a. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.