



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2643 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 13 - Educação Fundamental

Escolarização e pessoas com deficiência: dissensões nos documentos de política educacional
Fábio Júnio da Silva Santos - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, discute a relação entre escolarização, currículo e pessoas com deficiência nos documentos de política educacional para a educação especial. Estabelece-se como pressuposto que esses documentos apresentam divergências que contribuem para a incompreensão do que pode ser estabelecido como escolarização para esse público, o problema pode ser ampliado quando às redes de ensino são ofertadas orientações e proposições de escolarização engendradas nessa incompreensão. Em consulta às produções disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação dezessete documentos indicavam tratar sobre escolarização, currículo e pessoas com deficiência. Os resultados apontaram ênfase na didática como preocupação de propostas de escolarização, tomando-a como solução para a participação das pessoas com deficiência nas estratégias de aula, outras reforçam a importância das estratégias didáticas individuais e outras que relacionam tais estratégias como currículo, minando a importância do conteúdo para a escolarização. Por fim, discute-se que o direito à educação não se resume a estar inserido em uma escola, mas poder se constituir como sujeitos e produtores de conhecimento.

Palavras-chave: Escolarização. Currículo. Pessoas com deficiência. Educação especial.

Escolarização e pessoas com deficiência: dissensões nos documentos de política educacional

Resumo

Este trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, discute a relação entre escolarização, currículo e pessoas com deficiência nos documentos de política educacional para a educação especial. Estabelece-se como pressuposto que esses documentos apresentam divergências que contribuem para a incompreensão do que pode ser estabelecido como escolarização para esse público, o problema pode ser ampliado quando às redes de ensino são ofertadas orientações e proposições de escolarização engendradas nessa incompreensão. Em consulta às produções disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação dezessete documentos indicavam tratar sobre escolarização, currículo e pessoas com deficiência. Os resultados apontaram ênfase na didática como preocupação de propostas de escolarização, tomando-a como solução para a participação das pessoas com deficiência nas estratégias de aula, outras reforçam a importância das estratégias didáticas individuais e outras que relacionam tais estratégias como currículo, minando a importância do conteúdo para a escolarização. Por fim, discute-se que o direito à educação não se resume a estar inserido em uma escola, mas poder se constituir como sujeitos e produtores de conhecimento.

Palavras-chave: Escolarização. Currículo. Pessoas com deficiência. Educação especial.

Introdução

A pesquisa de mestrado desenvolvida investigou a relação, transversalizada pelo currículo, entre escolarização e

peças com deficiência e essa se constituiu em eixo norteador para a elaboração, construção metodológica e análises decorrentes. Circunscreveu-se tais análises ao ensino fundamental, etapa da educação básica que tem se configurado como a de maior acesso dessas pessoas e também aquela à qual as respostas da educação serão, de fato, exigidas, seja no acesso ou na permanência.

As políticas educacionais direcionadas à educação especial têm na atualidade duas narrativas que estruturam as ações e orientam os sistemas de ensino: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa última, embora não tenha valor jurídico que pudesse revogar a primeira, vem se solidificando a partir de outros documentos legais que a tomam como fundamento.

A contraposição entre os documentos, ainda que não explicitada, parece dizer respeito à questão da oferta da educação especial. Para as Diretrizes (2001), a oferta pode ser de forma substitutiva, posição diametralmente combatida pelo documento da Política (2008).

O texto da Política (BRASIL, 2008) abre divergência com as políticas “educacionais implementadas [que] não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. Nesse “novo” discurso, critica-se um pretensão “antigo” modelo de escolarização, que não atendia aos princípios de cidadania e que “provocava” segregação. Dessa pretensão polêmica, não ficam claros quais são os pressupostos básicos que garantiriam a escolarização das pessoas com deficiência.

Ante a constatação pela Política (2008) da ineficácia daquele modelo de escolarização proposto pelas Diretrizes (2001), opta pela articulação entre educação especial e “o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008).

Essa ressalva traz em seu bojo outro entrave, o que pode ser considerado “necessidade” ou “especificidade” no currículo. Ao abordar uma dessas limitações não se estaria prescrevendo uma escolarização possível para tal público à revelia do que é proposto para os demais alunos? No cotejo dessas duas narrativas, como entender a relação entre escolarização e pessoas com deficiência que se produz nas referências bibliográficas do Portal do Ministério da Educação? A discussão dos documentos de política educacional direcionados à educação especial será apresentada em ordem cronológica.

Narrativa dos materiais

O ponto inicial são as discussões produzidas em 2004 a partir de quatro volumes da série *Educação Inclusiva – Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos*. Os títulos dos volumes são: *A Fundamentação Filosófica*; *O Município*; *A Escola*; e, *A família*. Comentaremos o primeiro e o terceiro volumes que têm relação direta com a discussão proposta neste artigo.

Os dois volumes citados dessa coleção empreendem discussão acerca do que consideram importante para o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Ainda que constituído anteriormente ao documento de Política (BRASIL, 2008), esses volumes assumem que a “escola inclusiva” pode garantir os direitos das pessoas com deficiência. A diferença entre os documentos está na forma como cada um aborda a “identificação” das “necessidades educacionais” (ARANHA, 2004).

Pode-se perceber, nesses documentos, a vinculação de uma possível “perspectiva inclusiva” de educação, como condição para garantir a igualdade de acesso das pessoas com deficiência à escolarização, que se faz pelo atendimento às especificidades das pessoas com deficiência, que de forma institucionalizada focam as “possíveis” barreiras de determinadas deficiências no processo de aprendizagem.

Em 2005, publica-se a revista *Inclusão*, na qual o artigo *O surdocego e o Paradigma da Inclusão*, de Farias e Maia (2005), embora dê ênfase ao alinhamento ao currículo comum, propõe objetivos funcionais para o surdocego, dando destaque para o atendimento das necessidades especiais como expressão de currículo, a escolarização do surdocego é relativizada ao se sugerir “[...] educação e não necessariamente um aprendizado acadêmico” (FARIAS; MAIA, 2005, p. 15).

A narrativa da educação inclusiva pode ser vista também em *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*, de 2006, elaborado por Blattes, que a caracteriza como “[...] novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade” (p. 5). Nesse documento, a escolarização das pessoas com deficiência se define a partir da eliminação de barreiras para a participação equitativa desses sujeitos.

A mesma questão pode ser percebida, também, na série *Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*, de 2006, que preconiza, na forma de organização das escolas “inclusivas”, o currículo como sendo o “[...] conteúdo do ensino [que] deve atender às necessidades dos indivíduos”, e o “[...] ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos” (BRASIL, 2006, p. 25). Essa série entende que o currículo deve estar centrado no estudante.

Em conformidade com a centralização do currículo no atendimento às “especificidades” do estudante há, ainda,

iniciativas que diretamente divulgam os procedimentos educacionais classificados como “inclusivos”, visando atender à diversidade dos estudantes dando-lhes “[...] respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (ROTH, 2006, p. 9). Dessa forma, o uso de palavras como “inclusão” e “inclusivo” vai dando corpo ao próprio procedimento pedagógico, ou melhor, permite uma correspondência imediata ao que se compreende como currículo e didática.

Outra faceta deste binômio, envolvendo conteúdo e forma, nas produções oficiais a respeito da escolarização das pessoas com deficiência revela-se na variada gama de substantivos sobre currículo. Terminologias como conteúdo, adequação curricular, adaptação curricular, ajuste curricular, flexibilização curricular entre muitas outras revelam muito mais os procedimentos de ensino do que uma reflexão sobre os conteúdos.

As proposições de Alves e Barbosa (2006) quanto à reorganização do currículo parecem muito mais uma troca semântica do que uma novidade, isso porque admitem que essa reorganização passe pela relativização de objetivos, conteúdos e tempo, a ser feita a partir do que o professor considera adequado para o estudante: o que se nota é uma ênfase na deficiência da pessoa no processo de aprendizagem.

Essa ênfase no estudante também é base do artigo de Melo e Ferreira (2006) que asseveravam que as inovações do currículo têm como ponto de inflexão as adaptações curriculares entendidas como “flexibilizações” que advogam atenção às características do estudante para a aprendizagem, que, no meu entendimento, significa centrar o currículo no estudante.

Fechando a reflexão há o texto de Carvalho, Almeida e Melo (2006) que, de certa forma, resumem a ideia de currículo presente nos demais artigos, ao afirmarem que “[...] o currículo, mesmo sendo único para todos os alunos, deve ser dinâmico, de forma que atenda a especificidade de cada um” (p. 187). Esse excerto é importante porque nele os autores permitem entender que a especificidade do estudante não se restringe a uma questão didática, mas também pode ser pensada tanto no âmbito do conteúdo. Isso se torna um problema porque pode relacionar a especificidade do estudante com o conteúdo de sua escolarização.

No conjunto dos três artigos, citados acima, é visível a preocupação com os aspectos didáticos no manejo entre currículo e educação especial, nesse movimento as práticas ganham espaço como garantidoras da participação da pessoa com deficiência, ainda assim a questão do currículo permanece indefinida.

Em outro conjunto de discussões, que se articulam na coleção *Saberes e Práticas da Inclusão* (2006), a reflexão centrou-se na relação entre currículo e educação especial. Como provocação inicial destaca-se o fascículo sobre *Avaliação* que sintetiza a identificação das necessidades educacionais especiais enfatizando “[...] os fatores que, eventualmente, estejam impedindo ou dificultando-lhes a participação (BRASIL, 2006)”. Avaliar significa, para esse documento, identificar as dificuldades educacionais desses sujeitos para, a partir delas, traçar estratégias para que o estudante consiga acessar o currículo dos demais estudantes.

Adiciona-se à discussão *Recomendações para a construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006a) porque propõem adequações curriculares que entendam que “[...] o ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados” (p. 25). Esta individualização, vincula a escolarização do sujeito às características da deficiência, dando a entender que há uma relação direta entre deficiência e uma forma específica de escolarização.

Explorando mais um viés de discussão destaca-se o caderno *Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) que expressa a adaptação ao conteúdo escolar realizada pelo estudante como contribuinte à sua emancipação intelectual, porque irá assimilar o novo conhecimento de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece, e entender “este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor comum e especializado” (p. 17).

Embora não se alinhe à perspectiva de individualização na escolarização, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009) declara ser positivo ofertar o mesmo ponto de partida, cabendo ao Estado ofertar as condições, diga-se adaptações, para que isso seja possível. Essa forma de pensar leva a entender que a orientação dada quanto ao sucesso da pessoa com deficiência passa pela oferta de serviços e recursos.

No esteio da concepção de que é preciso ofertar às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades (BRASIL, 2009a) o professor do atendimento educacional especializado é responsabilizado pela articulação entre escolarização e currículo. A ação desse profissional abrange os aspectos curriculares e, dessa maneira, é importante destacar o olhar de tais profissionais quanto ao que significa o acesso e a participação desse público no currículo.

Em *A Escola Comum Inclusiva*, (ROPOLI et al., 2010) pressupõe-se que as diferenças sejam valorizadas como forma de minimizar a diversidade, no entanto, não se discute que tipo de diferença é essa. Pelo teor do texto supõe-se que essas diferenças são culturais, assim não há que se falar em deficiências como diferença, pois elas não podem ser entendidas como culturais. Como afirmado anteriormente, tais discursos adentram a educação especial, propondo, em particular, ações curriculares que reconheçam a diversidade das pessoas com deficiência, para que estas sustentem os processos de escolarização das mesmas; mas em que medida falar em diversidade pressupõe o trato à deficiência?

A pergunta acima é retórica, com ela faz-se algumas inferências sobre a forma como a escolarização dessas pessoas, ainda que sob nomes diferentes, parece convergir para “[...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011).

A inclusão plena define-se pela adoção de apoios individualizados à escolarização das pessoas com deficiência. O interessante é que também os ambientes mencionados são os que possivelmente garantem o desenvolvimento acadêmico, em outras palavras, esses espaços podem colocar as pessoas com deficiência à revelia de um currículo que, minimamente, contenha as linhas de força da formação da pessoa, que é tarefa da escola. Um exemplo desse entendimento é a reafirmação do AEE como suporte à escolarização (BRASIL, 2015).

Algumas considerações

As incompreensões engendradas na contraposição entre os dois documentos orientadores da política educacional para a educação especial alimentam a formação de novas narrativas que sinalizam uma pretensa “inclusão” que só tem sentido no interior dos fenômenos que as descrevem.

É o caso de “necessidades educacionais especiais”; “necessidades educacionais” e “especificidades do estudante”, que se polemizam entre si, mas não definem, em termos do currículo, se são consideradas em relação ao conteúdo desse currículo ou em relação aos recursos que se fazem necessários para a escolarização de tais sujeitos. Isso acarreta um entrave que tende a relativizar os conteúdos curriculares em face das deficiências, ou ainda, a considerar uma seleção instrumental como expressão de currículo.

O conjunto das produções, ainda que anunciem o currículo como “pressuposto para pensar a escolarização”, discorrem sobre os aspectos didáticos como representação da atenção da necessidade do estudante, isso não significa necessariamente que há clareza quanto ao conteúdo, tal confusão pode ser justificada pela ausência do que poderia ser definido como conteúdo da escolarização.

Referências

ALVES, D. O. A; BARBOSA, K. A. M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar In: ROTH, B. W. Experiências educacionais inclusivas: **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva v. 1: a fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Educação inclusiva v. 3: a escola**. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

BLATTES, R. L. (Org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão: orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

_____. Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. **Decreto Federal n. 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009a.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional especializado. **Deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001. 2001.

CARVALHO, F. R; ALMEIDA, H. H. S. B; MELO, L. J Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva. In: ROTH, B. W. Experiências educacionais inclusivas: **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FARIAS, S. S. P; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. **Inclusão: Revista da Educação Especial**.

Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 1, out. 2005.

MELO, H. A; FERREIRA, R. S. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In: ROTH, B. W. (Org.). Experiências educacionais inclusivas: **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROTH, B. W. (Org.). Experiências educacionais inclusivas: **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

[\[1\]](#) Os documentos desse período são produzidos no âmbito do "Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade", do MEC em 2003, no primeiro Governo Lula (2003 a 2006), cujo objetivo era "apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos". Esse Programa advém de outra maneira de se entender a educação especial, que procura se contrastar ao modelo vigente, até 2002, do Governo de FHC.