



4959 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT13 - Educação Fundamental

DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: O ENFOQUE PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
 Raquel Frohlich - UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
 Deise Andreia Enzweiler - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: O ENFOQUE PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

RESUMO

O objetivo central é analisar os processos de individualização como enfoque pedagógico na educação escolar de alunos deficiência no contexto da Educação Especial e Inclusiva. Os materiais empíricos constituem-se em dois conjuntos: o primeiro é composto por políticas públicas a partir dos anos 2000 e o segundo é composto por documentos do período de 1940 a 1990. A análise dos materiais articula-se às discussões foucaultianas em educação, e o conceito de *discurso* é utilizado como ferramenta analítica. O enfoque pedagógico com esse público-alvo é marcado, historicamente, por práticas individualizadas. O contexto da Educação Especial, entre 1940 a 1990, é marcado por intervenções voltadas às marcas das deficiências e, a partir de 1990, o enfoque pedagógico investe na aprendizagem e no desenvolvimento de competências. Conclui-se que o enfoque pedagógico para alunos com deficiência não abandona a individualização; porém, na atualidade, investe-se no desenvolvimento de competências, independentemente das marcas das deficiências dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Individualização. Educação Especial. Inclusão. Competências.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da convergência de distintas pesquisas ainda em andamento. Tem-se como objetivo analisar os processos de individualização no enfoque pedagógico com alunos deficiência no contexto da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Propõem-se discutir como diferentes documentos direcionados à Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Básica, especialmente no contexto da virada do século XX para o século XXI, têm direcionado o enfoque pedagógico com o público-alvo da Educação Especial. No entrecruzamento de tais pesquisas, evidenciou-se que há deslocamentos nas ênfases do enfoque pedagógico direcionado para o grupo de sujeitos com deficiência na Educação Básica. Desde o campo de Estudos Foucaultianos em Educação, visa-se apresentar tais recorrências a partir da ferramenta conceitual do *discurso*, objetivando a descrição de práticas que, no contexto histórico brasileiro que abrange a virada do século XX para o século XXI, sinalizem novas ênfases normativas para o enfoque pedagógico e a própria escolarização dos sujeitos com deficiências nas diferentes etapas da Educação Básica.

Visando o objetivo sinalizado, optou-se pela organização do texto em três seções. Na primeira seção, definem-se as escolhas metodológicas e teóricas que possibilitaram o entrecruzamento dos distintos materiais referentes às distintas pesquisas. Nesse momento, também são apresentados os documentos que compõem os dois conjuntos de materiais organizados e que compõem a materialidade analisada, bem como a descrição dos procedimentos metodológicos e das ferramentas respectivamente utilizadas.

Na segunda seção, tem-se como objetivo explorar o primeiro conjunto de materiais, que abrange políticas públicas relativas ao período dos anos 2000. Optou-se pela análise e contextualização das seguintes normativas: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Base nacional Comum Curricular (2018). Nesse cenário, tem-se como objetivo apontar como algumas das recentes normativas têm explorado as questões relativas ao enfoque pedagógico na Educação Especial, nos processos de inclusão e nos atravessamentos de tal modalidade no contexto da Educação Básica.

Já na terceira e última seção, objetiva-se a exploração do segundo conjunto de materiais, em que se destaca o enfoque pedagógico voltado ao público da Educação Especial no recorte histórico que compreende parte do século XX no Brasil. Esse conjunto de materiais é composto por artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1940 a 1950, o livro *A criança inadaptada à escola: a acção pedagógica junto das crianças e adolescentes psíquica e fisicamente diminuídos* (GIRAUD, 1977), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Política Nacional de Educação Especial (1994). A partir de tal descrição, evidencia-se que as práticas de enfoque pedagógico no campo da Educação Especial também eram fortemente marcadas por um tipo de individualização. Entretanto, como se destaca nas considerações conclusivas, os tipos de individualização desse período histórico específico diferenciam-se das normativas mais recentes, que também possuem foco individual, porém com outras marcas no tipo de intervenção pedagógica.

1 DEFINIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Optou-se por iniciar com alguns esclarecimentos de ordem metodológica para justificar como foram organizados os procedimentos para a convergência das pesquisas aqui referidas, uma vez que a materialidade analisada nesse trabalho configura-se a partir de recortes estabelecidos em pesquisas ainda em andamento. Para fins de organização e sistematização, tais materiais foram divididos em dois conjuntos distintos. O primeiro conjunto de materiais é composto

por três políticas com diferentes focos.

Quadro nº1: Primeiro conjunto de materiais

ANO	DOCUMENTO
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
2018	Base nacional Comum Curricular

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar dos três documentos escolhidos para compor esse primeiro momento de análise não se direcionarem para focos semelhantes, seus apontamentos normativos exemplificam algumas ênfases que serão destacadas no argumento desenvolvido especificamente nessa análise. Dentre os três documentos, dois são direcionados ao campo da Educação: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Entretanto, apesar de ambos voltarem-se ao campo educacional, a primeira política destacada tem foco específico no campo da Educação Especial e Inclusiva, enquanto o segundo documento caracteriza-se como uma normativa visando à reformulação curricular da Educação Básica brasileira. Por último, também se aponta que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), não é uma política voltada ao campo específico da educação, mas apresenta direcionamentos importantes para a construção argumentativa aqui proposta no que tange à relação entre Educação Especial e Inclusiva.

Analisando tais documentos em uma perspectiva histórica, pode-se destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, teve como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência. O documento apresenta um levantamento histórico da Educação Especial, objetivos, conceitualização da Educação Especial e de seu público-alvo e diretrizes gerais, de forma a operacionalizar a Educação Inclusiva nos sistemas de ensino. É possível perceber que o documento aponta uma grande ênfase na organização e atuação de professores especializados em salas de recursos como um serviço da Educação Especial oferecido no sistema geral de ensino.

Delimitando outro marco na história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, visou afirmar a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência para exercerem atos da vida civil, nas diferentes áreas como: saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte. Em relação ao âmbito escolar/educacional, o documento aponta obrigatoriedade das instituições de ensino, públicas ou privadas, em assegurar a educação das pessoas com deficiência e enfatiza a necessidade e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender o público-alvo da Educação Especial no sistema geral de ensino. É importante ressaltar que a expressão *Educação Especial* não aparece neste documento e que o *Atendimento Educacional Especializado* é colocado como a forma de atendimento educacional das pessoas com deficiência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, por sua vez, é o primeiro documento normativo na história da educação brasileira com foco em questões curriculares. Ao contrário dos dois documentos anteriores, ela não está especificamente direcionada à Educação Especial e Inclusiva, porém está articulada no atravessamento de tal modalidade (Educação Especial) em todas as etapas da Educação Básica previstas pela BNCC, bem como pelo atendimento proposto pelo AEE nessas respectivas etapas. Propõe-se o entrelaçamento desses três documentos para articulação da argumentação aqui proposta, onde se evidencia que, na atualidade, na perspectiva do enfoque pedagógico, investe-se no desenvolvimento de competências, independentemente das marcas das deficiências dos sujeitos escolares. E, por tal evidência, possível na articulação de tais pesquisas, a BNCC mostra-se emblemática por ter como um de seus conceitos pedagógicos centrais a ideia de competência.

Visando a construção da argumentação, organizou-se um segundo conjunto de materiais em que foram selecionados documentos que compreendem o período histórico de 1940 a 1990. Nesse conjunto de materiais, também foram selecionados documentos de diferentes ordens: revistas, políticas e literatura pedagógica. O objetivo desse agrupamento, tal como no primeiro conjunto apresentado, foi de evidenciar como se apresentava o enfoque pedagógico para com os alunos com deficiência na educação escolar. O segundo conjunto de materiais segue descrito abaixo, conforme o seguinte quadro:

Quadro nº2: Segundo conjunto de materiais

ANO	DOCUMENTO
1940	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)
1970	Livro: <i>A criança inadaptada à escola: a ação pedagógica junto das crianças e adolescentes psíquica e fisicamente diminuídos</i> (Giraud, 1977)
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990);
	Política Nacional de Educação Especial (1994).

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando esse segundo conjunto de materiais, destaca-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi uma revista que colocou em circulação o pensamento pedagógico brasileiro desde a década de 1940, marcado por influências estrangeiras de reconstrução educacional a partir das concepções do movimento da Escola Nova. A revista, vinculada ao Ministério da Educação e da Saúde, serviu como instrumento de divulgação da produção intelectual e para influenciar a formação das concepções brasileiras de educação naquele período. De maneira geral, é visível a presença de discursos da estatística, da aliança educação e saúde, do incentivo a testes e medidas dos alunos para nivelamentos de diferentes ordens. É importante destacar que a revista não tem como temática central a educação de pessoas com deficiência. Porém, diferentes textos da revista apresentam em seus títulos expressões como “dificuldades de aprendizagem”, “pedagogia clínica”, “problemas das anormalidades”, “retardados mentais”, “crianças anormais”,

“problemas de ajustamento à escola”, etc. Tais expressões indicam que as discussões sobre os processos de escolarização das pessoas com deficiência já se encontravam presentes, mesmo que de forma tímida, a partir da década de 1930 e 1940.

Em relação a um período histórico posterior, o livro de Giraud (1977) apresenta discussões acerca das possibilidades educacionais das pessoas com deficiência. Os materiais indicam prescrições, metodologias e técnicas que poderiam ser utilizadas para a educação das pessoas com deficiência. Expressões como “ineducabilidade”, “débeis mentais”, “classes e escolas especiais”, “métodos especiais de ensino”, “psicopedagógico” são recorrentes e dão visibilidade às formas de escolarização destinadas aos sujeitos com deficiência.

Já no contexto da década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, pode ser considerado um marco internacional no que se refere à Educação Inclusiva. Elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, tem o objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como de promover a universalização do acesso à educação e sua equidade. Este documento pode ser considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação, e seus efeitos são perceptíveis nas mais recentes políticas educacionais brasileiras.

Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, apresenta orientações que visaram a garantir o atendimento educacional dos alunos “com necessidades especiais”. O documento apresenta conceitos, objetivos e diretrizes gerais que serviriam de base para a elaboração de planos estaduais e municipais de Educação Especial. Além disso, como formas de atuação da Educação Especial, apontava diferentes modalidades de atendimento: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial, sala de recursos.

Entende-se que os materiais dos dois conjuntos não contemplam a diversidade de práticas pedagógicas estabelecidas no processo de escolarização das pessoas com deficiência no período de 1940-2018. Porém, acredita-se que todos os documentos colaboram, de alguma forma, para visualizar os enfoques pedagógicos operacionalizados para a educação das pessoas com deficiência no período histórico analisado.

O trabalho de análise com os dois conjuntos de materiais investiu na busca de recorrentes práticas relacionadas ao processo de escolarização das pessoas com deficiência. Neste sentido, diferentes discursos sobre os processos de escolarização das pessoas com deficiência estão postos na materialidade aqui apresentada. O conceito de discurso, sob uma perspectiva foucaultiana, está atrelado a um entendimento histórico e não fixo, ou seja, os discursos se modificam conforme o tempo e lugar. Essa descontinuidade histórica do discurso permite que se rompa certa ordem de saberes, que os enunciados se transformem, que haja mudanças de sentidos, ou seja, que outros saberes e práticas sejam construídos e constituídos. Foucault afirma que “os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos”. (FISCHER, 2002, p. 55).

É possível afirmar que o campo discursivo apresentado nos documentos analisados produziu/produz práticas direcionadas ao processo de escolarização das pessoas com deficiência. Na busca de recorrências, é possível visualizar a materialização de determinadas práticas educacionais, atreladas aos diferentes momentos históricos nos quais os documentos foram produzidos. Assim, juntamente com Foucault (2002, p. 56), indica-se que a análise dos materiais “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Nessa perspectiva, as práticas de escolarização das pessoas com deficiência, apresentadas nos discursos dos documentos, enfatizam determinadas formas de organizar e efetivar a ação pedagógica direcionada a tais sujeitos.

Na próxima seção, é apresentado um panorama de alguns documentos normativos a partir dos anos 2000 e suas ênfases nos processos de escolarização das pessoas com deficiência, especialmente atreladas ao primeiro conjunto de materiais descrito nesta seção.

2 DOCUMENTOS NORMATIVOS E EDUCAÇÃO NOS ANOS 2000

A partir da convergência das pesquisas aqui sugeridas, optou-se por apresentar excertos de três documentos normativos que, mesmo não tendo objetivos e focos semelhantes, possibilitam que as suas articulações teóricas sinalizassem algumas mudanças de ênfase no enfoque pedagógico para os alunos com deficiência no contexto da Educação Básica brasileira. Um primeiro apontamento sobre tais documentos pode ser feito a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Seguindo os excertos abaixo destacados, percebe-se que no primeiro documento há referência à Educação Especial enquanto uma modalidade transversal tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. O AEE também aparece, porém não de forma exclusiva como possibilidade de atendimento para os alunos com deficiência na escola.

Já nas proposições educacionais da Lei Brasileira de Inclusão (2015), apesar de não estar direcionada especificamente para o espaço escolar, as suas definições acerca dos sujeitos com deficiência a partir da perspectiva inclusiva sinalizam, por exemplo, o máximo de desenvolvimento de talentos e habilidades variadas. Da mesma forma, tais proposições destacam o foco nos interesses e necessidades de aprendizagem individuais de cada sujeito, tal qual a primeira política aqui referida, na qual se poderia destacar a centralidade da *garantia de aprendizagem*. Assim, apesar das proposições sobre a perspectiva inclusiva que compactuam nas formulações documentais estarem muito próximas, percebe-se uma tendência nessas definições legais a novas ênfases no enfoque pedagógico específico com os sujeitos com deficiências na Educação Básica.

Quadro nº3: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Fonte: BRASIL (2008).

Quadro nº4: Lei Brasileira de Inclusão.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Fonte: BRASIL (2015).

Portanto, a partir dessas distintas caracterizações da perspectiva inclusiva no espaço escolar e no próprio enfoque pedagógico, torna-se possível destacar alguns elementos acerca dos processos de individualização que marcam as recentes normativas brasileiras. Assim, ao visualizar a BNCC e as novas formulações pedagógicas propostas com vistas às reformulações curriculares no Brasil, também se evidencia pelo próprio vocabulário vigente que há aproximações teóricas consideráveis. De acordo com a Base, o conceito pedagógico central para tais reformulações curriculares é a ideia de *competência*. Em sua definição, conforme o quadro abaixo, destacam-se ideias que também aparecem na Lei Brasileira de Inclusão (2015), por exemplo, tais como habilidades, talentos, atitudes e foco na aprendizagem individual.

Quadro nº5: Base nacional Comum Curricular

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Fonte: BRASIL (2018).

Nesse sentido, destaca-se que a nova tendência pedagógica delineada pela BNCC com foco na Educação Básica brasileira, a partir da ideia de desenvolvimento de competências, mantém determinados tipos de processos de individualização no enfoque pedagógico dos alunos com deficiência. Entretanto, pela própria definição de competência apresentada pelo documento ser ampla e por vezes genérica, tais objetivos pedagógicos já não necessitam diferenciações consideráveis entre sujeitos com ou sem deficiência, uma vez que o foco pedagógico está na mobilização individual de tais competências, independentemente de marcas de determinadas deficiências. Conforme definição que segue no quadro abaixo, e de acordo com as próprias definições de competência sugeridas pela BNCC, há dois tipos de mobilizações que a sustentam, conforme fundamentos pedagógicos definidos em Brasil (2018, p. 13): o *saber* (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem *saber fazer* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Nessa perspectiva, o conhecimento não possui um lugar central, mas, a partir da aprendizagem, é um mobilizador de tais competências.

Quadro nº6: Competências na BNCC

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Fonte: BRASIL (2018).

Portanto, é a partir de tais fundamentos pedagógicos que propomos a ligação de tais documentos normativos. Seguindo a convergência das pesquisas referidas, torna-se possível identificar uma tendência à individualização dos processos de aprendizagem, seguindo noções como interesses e necessidades de aprendizagem individuais, por exemplo, sem o foco nas deficiências específicas de tais sujeitos. A partir da ideia de competência, o saber torna-se mobilizador do saber fazer e, portanto, as especificidades dos alunos com deficiências já não são tão centrais no enfoque pedagógico, pois o que passa a tornar-se imprescindível é a mobilização dos conjuntos de conhecimentos, habilidades, atitudes. Para Laval (2004, p. 57), “definida como uma característica individual, a categoria de competência participa da estratégia de individualização, perseguida pelas novas políticas de gestão de recursos humanos”. Para o autor, a lógica das competências cada vez mais aproxima os objetivos da empresa e da escola. Segundo Laval (2004, p. 61),

A aprendizagem tem por objeto a aquisição de competências cognitivas, de competências fragmentadas que servem de suporte à determinação pedagógica de objetivos. Esses descrevem, de maneira detalhada, as tarefas a cumprir que mobilizem essas competências às quais, para as necessidades de avaliação, deve poder corresponder, a cada vez, um comportamento observável.

Na mesma perspectiva, percebe-se que o enfoque pedagógico na mudança de ênfase que será abordado na terceira e última seção (da Educação Especial para a Educação Inclusiva) encontra-se na mesma ambiência analítica, com centralidade no conceito de aprendizagem. Também cabe ressaltar que, conforme apontam Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão no Brasil, ao tratarem a diferença como diversidade, ao invés de promoverem uma educação para todos, correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças. Portanto, também se torna necessário refletir sobre como ideias como aprendizagem e competência, por exemplo, ao tornarem-se conceitos pedagógicos tão centrais no cenário atual, por condicionarem interesses e necessidades individuais de todos, estariam, assim, possibilitando uma

escola mais inclusiva.

3 O ENFOQUE PEDAGÓGICO COM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É fato que a Educação Especial tem sido ressignificada com as políticas de inclusão a partir da década de 1990. Mas também é notório que a este campo sempre foi atribuída à discussão teórica e a organização de práticas destinadas à educação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, destaca-se que as práticas de individualização do ensino nos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, constituídas no campo da Educação Especial, têm sofrido algumas mudanças a partir da institucionalização da educação inclusiva. Conforme Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 03) “a Educação Especial, [...], lança mão da individualização de ensino para educar crianças e jovens [público-alvo da Educação Especial]”. O contexto da Educação Especial, entre os anos 1940 a 1990, operacionalizava práticas individualizadas de ensino como forma de escolarizar os sujeitos com deficiência.

O enfoque pedagógico individualizado com alunos com deficiências aparece articulado a dois movimentos nos processos de escolarização de tais sujeitos. O primeiro movimento é marcado, historicamente, por intervenções individualizadas relacionadas à própria deficiência. Esse movimento refere-se à ênfase dos discursos médicos, psicológicos e ao uso de testes psicométricos, utilizados desde a década de 1920. As aptidões naturais, aferidas por testagens psicométricas, mostrariam as condições de educabilidade ou não das pessoas. Nesse sentido, pessoas com deficiência acabavam não acessando a educação geral, uma vez que a educação escolar estava ligada às aptidões naturais e a características individuais. Os esforços para “escolarizar” esse público estavam muito mais vinculados às terapêuticas clínicas de treinamento de atividades de vida diária, com incentivo à independência e à autonomia, no assistencialismo, ou ainda, na aprendizagem de ofícios do que propriamente em uma aprendizagem de leitura, escrita e cálculo. Conforme Thoma e Kraemer (2017, p. 39) o trabalho desenvolvido tinha o “foco no comportamento e o treino de habilidades individuais”.

Entende-se que o conjunto de excertos abaixo, retirados do segundo conjunto de materiais, dão visibilidade à individualização do enfoque pedagógico operacionalizado pela Educação Especial enquanto modalidade responsável pelos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência:

Quadro nº7: Individualização do enfoque pedagógico na Educação Especial

O material do ensino corretivo não só **deve adaptar-se às necessidades e dificuldades de cada aluno**, mas também deve ser de interesse para o mesmo. (HALL, 1946, p. 267, grifos nossos).

Fazer a divisão em seções no interior das classes tendo em vista atingir uma **maior individualização do ensino**; (COSTA, 1957, p. 219, grifos nossos).

Os métodos e processos de aprendizagem devem ser pensados e reflectidos em função da deficiência e adaptados aos casos individuais (GIRAUD, 1977, p. 195, grifos nossos).

Oferta educacional até o grau máximo de aprendizagem **compatível com as aptidões dos alunos**. (BRASIL, 1994, p. 50, grifos nossos).

Fonte: elaborado pelos autores.

A separação dos que poderiam ou não estar na escola favoreceu a criação de espaços exclusivos para os anormais. Assim, a partir da década de 1950, há uma progressiva ampliação da oferta de escolas e classes especiais destinadas ao ensino de pessoas com deficiência (MENDES, 2010). Estes espaços exclusivos de escolarização também possibilitaram o desenvolvimento de técnicas, de metodologias e de práticas pedagógicas exclusivas para o atendimento das características do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, é possível afirmar que apenas com métodos, espaços e condições individualizadas, destinados a tais sujeitos e conforme suas características, tornava-se possível estabelecer um processo de escolarização formal.

Entre as décadas de 1940 a 1990, o processo de individualização do ensino de alunos com deficiência era uma condição essencial para que práticas pedagógicas pudessem ser pensadas e operacionalizadas. Assim, “o investimento operado no indivíduo com deficiência visava ao seu enquadramento na ordem social e/ou ao gradativo esmaecimento de sua incapacidade”. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 38). A individualização do trabalho pedagógico permaneceu atrelado, até a década de 1990, às marcas da deficiência, ou seja, o trabalho específico e individualizado era direcionado àqueles descritos e narrados como deficientes. Era necessário individualizar os processos educativos para que, de certa forma, os sujeitos com deficiência fossem alvos dos processos de escolarização, bem como tivessem seus desvios corrigidos, suas limitações minimizadas. A marca da deficiência era a condição para que a individualização do trabalho pedagógico fosse efetivada. Conforme Tannús-Valadão e Mendes (2008, p. 04) a individualização do ensino “tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência do estudante. Nesse sentido, os programas e serviços envolviam segregação, os alunos eram agrupados por deficiência”.

O segundo movimento que se articula ao enfoque pedagógico individualizado com os alunos com deficiência refere-se à institucionalização da educação inclusiva, a partir da década de 1990. Com a ênfase nos discursos de uma escola para todos, visibilizada nas políticas públicas, é possível perceber uma mudança no enfoque pedagógico individualizado direcionado aos sujeitos com deficiência. Nesse sentido, é possível perceber um esmaecimento da individualização marcada pela deficiência e uma ênfase na individualização para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Quadro nº8: Individualização do enfoque pedagógico nas políticas educacionais inclusivas

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 04, grifos nossos).

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida**; [...] V - **adoção de medidas individualizadas e coletivas** em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, **favorecendo** o acesso, a permanência, a participação e a **aprendizagem em instituições de ensino** [...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos nossos).

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se que a individualização das práticas pedagógicas com os alunos com deficiência está presente nas políticas educacionais inclusivas. Porém, a partir de uma racionalidade que opera com uma linguagem em que a aprendizagem se destaca, essas práticas também são deslocadas e enquadradas a partir de novos entendimentos.

O olhar individualizado, a valorização das características e experiências de cada aluno, o uso de diagnósticos para identificar as necessidades individuais foram constituindo as práticas pedagógicas desde o século XX. Na última década, o que ocorre é um enquadramento dessas práticas no interior de uma nova linguagem [da aprendizagem]. (OLIVEIRA e WESCHENFELDER, 2017, p. 90).

Essa mudança de ênfase pode corresponder à necessidade de pensar “a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências” (SCHERER, 2015, p. 100), incluindo também os processos de aprendizagem, cada vez mais individualizados. Porém, isso não elimina o caráter de individualização do enfoque pedagógico. Conforme Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 89), “a linguagem da aprendizagem é a linguagem da individualização. É essa a trama discursiva que permitirá que o aluno, e sua trajetória escolar, seja tomado como um caso a ser atendido, um corpo a ser investido, um desvio a ser corrigido”.

A aprendizagem aparece com maior ênfase nas políticas de inclusão escolar a partir da década de 2000. Isso não significa que nos documentos anteriores a essa década a aprendizagem não era visível. Porém, conforme apontado anteriormente, o investimento nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência estava atrelado às marcas da deficiência, ligadas às aprendizagens condicionadas às limitações do que na possibilidade desenvolver uma capacidade de aprender. A aprendizagem, nesse sentido, estaria articulada muito mais com a possibilidade de reabilitação das pessoas com deficiência, característica presente até início da década de 1990. Conforme Thoma e Kraemer (2017) o investimento educacional nas pessoas com deficiência centravam-se no desenvolvimento de aprendizagens e comportamentos específicos para a rotina diária (alimentação, higiene, etc.). Porém, “quando alguns alunos conseguiam se desenvolver além “do padrão”, também eram realizadas formações centradas na alfabetização e no desenvolvimento das potencialidades cognitivas”. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 38).

As aprendizagens nas condições acima descritas não foram abandonadas ou substituídas pela aprendizagem na atualidade. Não se trata, então, de *outra aprendizagem* em si, mas entende-se que há uma mudança de ênfase no que se refere ao entendimento e à operacionalização da própria aprendizagem. Na atualidade, o conceito da aprendizagem amplia-se: não apenas compreende o desenvolvimento de algumas habilidades e conteúdos, como também se articula a um modo de vida.

As políticas de inclusão escolar aliam-se a esse entendimento ao estabelecerem, por meio do enfoque pedagógico individualizado, diferentes estratégias para que o aluno com deficiência seja reconhecido e subjetivado também como um sujeito capaz de aprender. Todo um leque de intervenções é produzido e operacionalizado para que esse sujeito não apenas seja constituído por falhas e desvios, que continuam existindo e devem ser corrigidos e normalizados, mas também para que seja investido pela lógica da aprendizagem permanente, ou seja, como um sujeito constituído pela capacidade de aprender. Dessa maneira, o enfoque pedagógico individualizado se reconfigura, de modo a apresentar um sujeito com capacidade de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado discutiu as práticas de individualização como enfoque pedagógico nos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência. Como apresentado, a individualização no que se refere à educação formal das pessoas com deficiência constitui-se como uma prática recorrente. As discussões realizadas não objetivaram desconsiderar a necessidade de constituir práticas individualizadas no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Porém, foi objetivo dar visibilidade na forma como o enfoque pedagógico individualizado, mesmo que recorrente, apresenta mudanças nos contextos da Educação Especial e na Educação Inclusiva.

Até meados de 1990, é possível visualizar um enfoque pedagógico individualizado referente à educação dos sujeitos com deficiências. Tal ênfase, articulada à Educação Especial, constituía-se a partir da marca da própria deficiência. Assim, o foco pedagógico orientava-se a partir das condições que a deficiência dos sujeitos estabelecia. A partir dos anos 2000 percebe-se que o enfoque pedagógico individualizado, articulado ao contexto da Educação Inclusiva na Educação Básica, adquire um novo entendimento: as marcas da deficiência são esmaecidas e ressalta-se a ênfase na capacidade de aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

A partir de tais desdobramentos, conclui-se, a partir da descrição de tais práticas, que o enfoque pedagógico com esse público sempre esteve direcionado pela individualização. Entretanto, as finalidades de tais intervenções alteraram-se no contexto inclusivo da Escola Básica brasileira a partir dos anos 2000.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>>. Acesso em 9 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 8 abr. 2018.

COSTA, Maria Irene Leite da. A seleção de alunos para as classes especiais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 28, n. 68, 1957. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/599>. Acesso em 26/08/2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GIRAUD, Henri. **A criança inadaptada à escola**: a ação pedagógica junto das crianças e adolescentes psíquica e fisicamente diminuídos. Tradução: J. Baptista. Lisboa: Moraes Editora, 1977.

HALL, Margaret. Importância do diagnóstico educacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 8, n. 23, 1946. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1063>. Acesso em 26/08/2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, e230076, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230076.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

THOMA, Adriana da Silva, KRAEMER, Graciele Marjana. **A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris Editora, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade**. In: Revista Educação e Sociedade. V. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.