

**Currículo e sentidos da escolarização de estudantes
com deficiência: desafios e possibilidades
para uma educação inclusiva**

*Curriculum and meanings of schooling for students with
disabilities: challenges and possibilities for inclusive education*

*Currículo y significados de la escolarización para estudiantes
con discapacidad: desafíos y posibilidades para una educación
inclusiva*

Maíra Gomes de Souza da Rocha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Secretaria Municipal de Educação (SME), Duque de Caxias/RJ – Brasil

Marcos Porto Freitas da Rocha

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

O presente artigo discute sobre currículo, escola e as demandas da contemporaneidade, abordando a necessidade de um currículo que coadune com a perspectiva de educação inclusiva, com foco para o público da educação especial. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, objetiva-se refletir sobre as possibilidades de um currículo que contribua para o desenvolvimento de qualquer sujeito. Utilizamos a teoria histórico-cultural, tendo em vista seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano, bem como suas contribuições para a efetivação de práticas de ensino que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência. Tendo em vista o modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência, conforme proposto pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e as possibilidades que modelos de apoios e suportes trazem em relação à funcionalidade e potencialidades das pessoas com deficiência, destacamos a importância da diferenciação pedagógica, contribuindo para a acessibilidade curricular. Defendemos que as ações escolares devem estar fundamentadas em planejamentos educacionais individualizados para garantir o acesso ao currículo. Destacamos a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em diálogo com os conceitos trabalhados, a fim de oportunizar variados caminhos para a efetivação de práticas que atendam a particularidades, sem desconsiderar o todo. Por fim, trazemos reflexões sobre os sentidos e significados de um processo de escolarização que se efetive com aprendizagem, desenvolvimento e participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva, acessibilidade curricular, processos de ensino e aprendizagem.

Abstract:

This article discusses curriculum, school, and contemporary demands, addressing the need for a curriculum that is in line with the perspective of inclusive education, focusing on the special education audience. Through bibliographic and documentary research, it aims to reflect on the possibilities of a curriculum that contributes to the development of any subject. We used cultural-historic theory considering its assumptions about human development as well as its contributions to the implementation of teaching practices that meet the specificities of students with disabilities. Considering the biopsychosocial model of disability assessment, as proposed by the Brazilian Inclusion Law (LBI), and the possibilities that support models bring in relation to the functionality and potential of people with disabilities, we highlight the importance of pedagogical differentiation, contributing to curricular accessibility. We argue that school actions should be based on individualized educational planning to ensure access to the curriculum. We highlight the perspective of Universal Design for Learning (UDL) in dialogue with the concepts worked on to provide various paths for the implementation of practices that meet particularities, without disregarding the whole. Finally, we bring reflections on the senses and meanings of a schooling process that is effective with learning, development, and participation of all students.

Keywords: inclusive education, curricular accessibility, teaching and learning processes.

Resumen

Este artículo aborda el currículo, la escuela y las demandas de la época contemporánea, abordando la necesidad de un currículo alineado con la perspectiva de la educación inclusiva, con foco en el público de Educación Especial. A través de la investigación bibliográfica y documental se pretende reflexionar sobre las posibilidades de un currículo que contribuya al desarrollo de cualquier asignatura. Utilizamos la teoría histórico-cultural, considerando sus supuestos sobre el desarrollo humano, así como sus aportes a la implementación de prácticas docentes que atiendan las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad. Considerando el modelo biopsicosocial de evaluación de la discapacidad, propuesto por la Ley de Inclusión Brasileña (LBI), y las posibilidades que los modelos de apoyo traen en relación con la funcionalidad y potencialidades de las personas con discapacidad, destacamos la importancia de la diferenciación pedagógica, contribuyendo a la accesibilidad curricular. Sostenemos que las acciones escolares deben basarse en planes educativos individualizados para garantizar el acceso efectivo al currículo. Destacamos la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en diálogo con los conceptos trabajados con el fin de proporcionar caminos diferentes para la implementación de prácticas que atiendan a las particularidades, sin desconsiderar el conjunto. Finalmente, aportamos reflexiones sobre los sentidos y significados de un proceso de escolarización que sea efectivo con el aprendizaje, desarrollo y participación de todo el alumnado.

Palabras clave: educación inclusiva, accesibilidad curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. Apresentação

Iniciamos o presente artigo trazendo uma discussão sobre currículo e escolarização em meio aos desafios da contemporaneidade e a complexidade de efetivação do processo educacional para estudantes que são público da educação especial (Brasil, 2008). Mais especificamente, consideraremos os que demandam acessibilidade curricular, bem como maiores necessidades de apoios e suportes (OMS, 2004; 2013; Rocha; Pletsch, 2018).

Defendemos que a escolarização para esse grupo deve estar pautada em um currículo que esteja de acordo com os princípios da educação inclusiva, propiciando práticas pedagógicas que atendam às especificidades de desenvolvimento (Vigotski, 2007; 2009; 2011) e que devem estar fundamentadas em planejamentos educacionais individualizados, justamente para garantir a acessibilidade curricular.

Levantaremos documentos norteadores que foram se constituindo em relação ao currículo, na perspectiva da educação inclusiva. Destacaremos como esses planejamentos devem coadunar com o modelo biopsicossocial da deficiência, já preconizado na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), bem como ter como base os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Por fim, trazemos reflexões sobre os sentidos da escolarização para estudantes com deficiência, ressaltando que a escolarização deve pressupor aprendizagem e desenvolvimento, e não apenas o acesso aos ambientes escolares.

2. Currículo, escolarização e contemporaneidade

Ao pensar a escolarização na atualidade, a compreendemos como processo de sistematização do ensino desenvolvido nas instituições, concretizando-se no acesso a práticas formais que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos. Dentre esses, consideramos a pertinência da construção de conhecimentos científicos, mas, principalmente, a oportunidade de se possibilitar aprendizagem e desenvolvimento aos sujeitos que frequentam a escola - a todos os sujeitos -, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno.

Considerando a escolarização como parte do processo educacional, e não como sinônima de educação, buscamos elementos para a problematização desse conceito na perspectiva da organização escolar e suas práticas, assim como em seu viés social e cultural. Assim, torna-se fundamental refletir sobre currículo, cultura escolar, as finalidades de se escolarizar e as tensões que podem se apresentar nesse contexto.

Numa abordagem crítica, Young (2007) pergunta: “Para que servem as escolas?”.

Libâneo (2016) traz esse mesmo questionamento, contextualizando-o à escola pública brasileira, cujos estudantes, em grande parte, vivem em situações de sérios problemas sociais e de pobreza. Esses autores questionam os objetivos e funções da escola, as formas de organização e administração, as práticas pedagógicas, as avaliações, a formação dos professores.

Na realidade do nosso país, podemos identificar uma variedade de respostas aos questionamentos dos autores, o que indica diferentes visões acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola, em especial, a pública. Presume-se que essa variedade repercute em distintos significados de qualidade de ensino, contribuindo para a debilidade das políticas públicas para a escola (Libâneo, 2016).

Isso também se relaciona à situação de precariedade e fracasso escolar, tais como evasão, distorção idade-série e analfabetismo, por exemplo. No entanto, quando focalizamos o processo de escolarização de estudantes com deficiência, observamos ainda outros fatores que reforçam essas problemáticas. A crença de que esses sujeitos não aprendem ou a falta de acessibilidade ao currículo e práticas pedagógicas significativas e que atendam às suas especificidades de desenvolvimento são alguns exemplos (Souza; Dainez, 2016; Rocha, 2018). Pletsch e Glat (2013, p.20) também nos auxiliam na reflexão dessa questão:

Em que pesem as garantias legais, ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva, como despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula à chegada de um aluno que apresente singularidades no processo educacional, falta de acessibilidade física e curricular, turmas superlotadas, práticas avaliativas homogêneas e tantos outros problemas presentes no cotidiano da maioria das escolas brasileiras.

Assim, o chamado fracasso escolar pode ser abordado, fazendo interface com as contradições inerentes aos discursos de inclusão social, que acabam reforçando situações de exclusão. A esse respeito, vale destacar:

Em boa parte, a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, quero crer, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento. Embora aparentemente análogos, os atos de excluir e banir ganharam sentidos distintos na sociedade contemporânea, cujos institutos se organizam politicamente para assegurar o direito à inclusão social [...] O fracasso escolar é produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de um sem-número de mecanismos de banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública (Senna, 2008, p. 198-199).

No caso dos estudantes com deficiência, esses aspectos destacados por Senna (2008) ainda se somam a práticas centradas apenas nas impossibilidades e incapacidades, uma

vez que o que, muitas das vezes, se vê é um corpo com deficiência. Lev S. Vigotski (1971) já tecia críticas a essas práticas presentes na sociedade e nas escolas de sua época.

Considerando essas colocações, notamos o quanto as ações de exclusão impactam diretamente os processos de escolarização. Lembramos, então, de Lunardi (2004) sobre a urgência de uma escolarização desenvolvida em uma escola pública que democratize o acesso ao conhecimento, constituindo práticas efetivas de emancipação, auxiliando na superação das desigualdades sociais.

Preconceitos e falsas ideias que se propagam, menosprezando o potencial e as possibilidades de desenvolvimento acadêmico dos estudantes que frequentam a escola pública, acabam por atrapalhar a escolarização de qualquer sujeito – ainda mais daqueles que venham a precisar de algum suporte para a efetivação do seu acesso ao ensino (Rocha, 2018).

Esse cenário se reflete nas dificuldades da escola – até por conta das demandas sociais – para oportunizar a aprendizagem de conhecimentos científicos, o que, em tese, seria seu papel. Embora se busque o acesso físico de todos à escola, ou pelo menos da maioria, a acessibilidade ao conhecimento ainda é um grande desafio na contemporaneidade (Caiado, 2013; Laplane; 2014).

Assim, considerando que muitos desafios e demandas que emergem em relação à educação contemporânea incidem diretamente nos processos de escolarização na perspectiva inclusiva, defendemos a necessidade de refletir sobre a instituição escola e a importância que um currículo acessível tem para a efetivação do processo de inclusão educacional.

Desse modo, levantamos a seguinte questão: Qual o papel do currículo, para que tenhamos estudantes que não apenas estejam nas escolas, mas que estejam aprendendo e se desenvolvendo?

3. Currículo e educação inclusiva

Para prosseguirmos com as nossas reflexões, acreditamos ser pertinente explicitar como compreendemos a proposta de educação inclusiva:

[...] diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino- aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (Glat; Blanco, 2007, p.16).

Ou seja, nessa perspectiva, qualquer estudante, independente de suas questões sociais, econômicas, culturais, de desenvolvimento, ou afins, deve ter garantido o acesso à

escola. Isso deve ocorrer de forma qualitativa e com condições adequadas, para que ele não apenas esteja numa instituição de ensino, mas que possa aprender e se desenvolver nela: “A Educação Inclusiva tem como pressuposto básico que a escola esteja estruturada de forma a acolher e atender a todos os alunos” (Glat; Stef, 2021, p. 02).

Mais especificamente, aos estudantes que são público da educação especial (Brasil, 2008), o grupo que vamos focalizar neste artigo, também segue o que coadunamos como perspectiva de inclusão educacional:

[...] entendemos a inclusão como uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades (Rocha; Pletsch, 2015, p. 114).

É importante ressaltar que o conceito de inclusão educacional é focado numa perspectiva ampla e calcada nos direitos humanos, segundo a qual, os sujeitos com deficiências devem ter acesso à escola, participar das atividades e aprender. Nesse sentido, portanto, a inclusão implica na combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, numa escola com todos e para todos (Pletsch, 2020; Souza; Cordeiro; Paiva, 2022).

Nesse ponto, frisamos que esse desafio é ainda mais contundente para o público da educação especial, quando pensamos nas barreiras e problemáticas ainda existentes para a sua escolarização e acesso ao currículo.

Podemos tomar como exemplo as dificuldades que esses estudantes têm para chegar às escolas, seja por dificuldades de mobilidade ou condições de saúde que, muitas vezes, por falta de ações intersetoriais (Pletsch; Sá; Mendes, 2021), acabam tendo baixa frequência nas escolas.

Também podemos citar as dificuldades relacionadas à ausência de práticas de ensino que promovam acesso ao currículo, por meio de planejamentos individualizados que indiquem estratégias e recursos adequados às suas necessidades (Pletsch; Glat; 2013; Mascaro, 2018; Estef; Redig, 2024). Infelizmente, ainda estamos presos a um modelo que valoriza muito os diagnósticos (Pletsch; Paiva, 2018), em detrimento do planejamento de ações que promovam a funcionalidade e as possibilidades dos sujeitos (Souza; Dainez, 2016; Rocha, 2018).

Rocha e Pletsch (2018) discutem modelos de apoios e suportes à escolarização de sujeitos com deficiências severas, considerando a perspectiva da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A CIF pode ser utilizada de várias maneiras em muitos campos de aplicação. O modelo e a classificação da CIF dão embasamento para avaliação de elegibilidade e planejamento de serviços e tem foco nos fatores ambientais, possibilitando articular definidamente se as necessidades do indivíduo demandam mudanças ambientais ou o fornecimento de suporte pessoal (OMS, 2004; 2013).

Essa perspectiva da CIF coaduna com o modelo biopsicossocial da deficiência, já preconizado na Lei Brasileira de Inclusão, logo em seu artigo segundo, no parágrafo primeiro, quando aborda sobre a avaliação da deficiência (Brasil, 2015). O modelo biopsicossocial também é elencado como uma perspectiva de direitos dos sujeitos (Pletsch; Paiva, 2018) e um importante indicador para que se supere o modelo clínico, a fim de que as pessoas sejam reconhecidas para além daquilo que está posto do ponto de vista biológico.

Pletsch e Lunardi (2024) sublinham que esse modelo trouxe avanço conceitual, tirando o foco dos impedimentos e dando luz ao debate sobre o papel social e as possibilidades das pessoas mediante às “[...] barreiras sociais ou educacionais às quais são expostas” (p. 04).

Ao nosso ver, outro aspecto que ainda dificulta o contexto de escolarização é a baixa expectativa que, por vezes, a sociedade tem em relação à qualidade da escola e ao potencial dos estudantes, em especial, aqueles com deficiência. Isso acaba impactando, inclusive, a construção do currículo: “[...] a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender [a] conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada [...]” (Libâneo, 2016, p. 48).

O autor avalia que o processo de escolarização acaba sendo conduzido de forma superficial e aligeirada, para o atendimento imediato de demandas de mercado e trabalho. As necessidades básicas para a aprendizagem acabam não sendo contempladas.

Mediante a essas colocações e a importância da construção curricular, consideramos pertinente a reflexão de Marin e Braun (2020, p.3) sobre currículo:

Concebemos, então, currículo como caminho que se trilha, o que pressupõe: movimento e envolve, de forma dinâmica e imbricada, conteúdos previamente selecionados a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do ensino; processos de avaliação; e, juntamente com isso tudo e de modo dialogado, o contexto sociocultural da comunidade escolar; vivências e conhecimentos que os estudantes já têm; necessidades e interesses coletivos.

As autoras ainda aprofundam suas colocações, destacando o currículo como um

instrumento que vive e que está a serviço da efetivação de aprendizagens significativas. Algo que é parte da cultura escolar e que só se efetiva quando todos somos partícipes não somente da sua construção, mas das ações que se constituem na escola e na sociedade. Essas colocações evidenciam a importância não somente das postulações curriculares, mas da forma como nos apropriamos dos processos de escolarização.

Segundo Young (2016), a defesa do acesso ao conhecimento e do seu potencial emancipatório como um direito de todos os estudantes é algo que deve ser resgatado nos processos de escolarização e que corresponde a uma demanda da educação contemporânea.

Quando pensamos na construção de uma educação inclusiva, notamos então como esse potencial emancipatório de acesso ao conhecimento foi e ainda é um processo de luta. Por muito tempo, só eram escolarizadas pessoas que estivessem em alguma condição social favorável ou que se enquadrassem a padrões previamente estabelecidos.

Esses padrões indicariam uma “normalidade” de desenvolvimento, correspondendo a um comportamento socialmente aceitável (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005). Em decorrência dessa situação histórica, podemos considerar que o atual cenário em que se propugna o direito de todos à escolarização é uma conquista significativa e de desafios (Bueno, 2016; Cerezuela; Mori, 2016; Garcia, 2016; Kassir, 2016).

As questões que permeiam a educação nessa proposta inclusiva, indo desde o pleno acesso de todos ao ensino sistemático à própria complexidade que há em relação às demandas da escolarização, conforme estamos discutindo, nos faz refletir sobre a necessidade de se considerar a natureza do público ao qual se destina.

A esse respeito, Mori (2016) alerta sobre a organização da escola que ainda se apresenta pouco flexível e voltada à homogeneidade, prejudicando o processo de inclusão. A urgência em superar essa condição, com certeza, se deve ao fato de que o seu público é diverso, apresentando individualidades e características próprias. Libâneo (2016., p.57) destaca isso:

[...] o reconhecimento da diferença e, assim, da diversidade social e cultural da convivência humana, e de modo especial na escola, representa um imenso avanço na vida social. A diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso.

Pletsch (2015) utiliza o termo “individualidade humana”, chamando a atenção que não deve ser desconsiderada nos processos de ensino e aprendizagem. Isso é fundamental para qualquer estudante, mas, quando nos reportamos ao caso dos que são público da educação especial, podemos ressaltar a referência contundente a como, historicamente, o

estudante com deficiência sempre foi considerado apenas pelo viés biológico, ignorando estar num ambiente que poderia ou não oportunizar o seu desenvolvimento.

É oportuno frisar que essa individualidade não é o que se chama de individualismo. Não estamos nos reportando a ações egoístas, por exemplo, mas à consciência e valorização das particularidades que cada ser humano tem e que o torna único. As características individuais precisam ser consideradas, valorizando-se também o aspecto coletivo.

Motta (2011, p160) nos auxilia nessa questão, trazendo como exemplo a figura do próprio estudante: “Essas proposições auxiliam no entendimento da construção da categoria de aluno como um fenômeno que acontece tanto na história da sociedade quanto na história individual de cada sujeito, envolvendo dimensões sociais e culturais”.

Há de se ressaltar a premissa de Vigotski (1997) de que todo sujeito pode se desenvolver, uma vez que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. Então, é imprescindível a construção de um currículo que seja inclusivo, quebrando paradigmas que defendam as possibilidades de aprendizagem para apenas alguns.

Um currículo deve levar em consideração o desenvolvimento humano. Um currículo que, de fato, coadune com uma proposta de educação inclusiva a que corresponda acesso, permanência e participação. Currículo que então se movimente, que tenha dinamismo para que se propiciem diferentes experiências, considerando que as pessoas, em sua essência, são diferentes. Um currículo para a diversidade. Algo desafiador, imprescindível e ao qual não se pode renunciar: “Atualmente, pensar em um currículo para diversidade, realidade inerente às salas de aula das escolas públicas, é propor um ensino para todos e para cada um” (Marin; Braun, 2020, p. 4).

Para isso, assim como questionar “Para que servem as escolas?” conforme proposto por Young (2007), devemos perguntar: “Quem são os estudantes? Como aprendem?”. Nesse sentido, é primordial que se construam currículos que abranjam as diferenças, que contemplem a diversidade.

Para isso, entendemos que discutir constructos curriculares é fundamental para que, além de vivo, o currículo seja agregador de possibilidades. Quando pensamos então no público da educação especial, isso se faz ainda mais necessário.

4. O currículo para escolarização e desenvolvimento do estudante com deficiência

Tendo em vista os aspectos até aqui levantados, vamos agora elencar como propostas curriculares têm se pautado de acordo com a perspectiva da educação inclusiva,

considerando especificamente o público da educação especial.

Numa análise a esse respeito, podemos considerar os referenciais curriculares brasileiros. Lembramos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), regulamentando a organização dos sistemas de ensino para o público em questão, pontuando sobre o "lôcus" dos serviços de educação especial, também indicando o público ao qual se refere.

As linhas das DCN's explicitam que o currículo a ser desenvolvido é o indicado para as diferentes etapas e modalidades da educação básica e que deveria abranger processo constante de revisão e adequação. Preconiza como imprescindíveis, devendo permear os conteúdos: métodos, estratégias, recursos e organizações específicas da prática pedagógica.

Assim, no texto das DCN's, há a indicação de que ainda que haja uma base nacional curricular comum, é necessário que seja diversificada, podendo ser complementada ou suplementada. Isso também vai ao encontro do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394-96), nos artigos 26, 27, 32. Ainda que possamos ressaltar que anos se passaram desde a promulgação tanto da LDB quando das DCN's, esses aspectos devem ser considerados, uma vez que foram basilares para questionamentos e reflexões que hoje podemos ponderar em relação a um currículo acessível.

Nesse contexto, ainda que sem o peso de diretriz, mas como importantes referenciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), também trouxeram indicações sobre o quanto uma diferenciação é fundamental, para que haja o acesso ao currículo por parte de estudantes com especificidades em seu desenvolvimento.

Isso abrange não apenas a implementação de práticas pedagógicas especializadas, na possibilidade de construção de um currículo funcional para contemplar necessidades práticas da vida ou no cotidiano para estudantes com condição mais severa de deficiência, mas a efetivação de propostas pedagógicas diferenciadas, a fim de que haja, de fato, acesso ao currículo em qualquer escola.

Ressaltamos que diferenciação curricular não deve ser confundida com discriminação, mera simplificação, empobrecimento ou restrição de recursos destinados à escolarização do estudante com deficiência (Pletsch; Glat, 2013). Ao contrário, é considerar os conteúdos e objetivos traçados para turma, promovendo acesso a um currículo, antes distante das especificidades dos sujeitos, e pautar práticas que envolvam estratégias e todo arcabouço de recursos e apoios que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem. O desafio é enorme, mas necessário, para que tenhamos condições mais justas nos processos de ensino:

Se outrora a escolarização desses ocorria por via da escola especial, com estruturas, tempos e espaços diferentes do praticado nas escolas comuns, nos dias atuais, a perspectiva da inclusão escolar e a presença desses estudantes, e de tantos outros, antes fora da escola comum, revelam fragilidades que questionam um currículo que não envolve a todos. Articular um currículo para todos não significa igualar condições de ensino, mas torná-las equânimes (Marin; Braun, 2020, p. 4-5).

Quando fazemos um retrospecto a respeito dos processos educativos de pessoas com deficiência em nosso país, podemos observar que, só quando se percebe que poderiam “ser educadas”, inicia-se a organização de currículos especiais (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2005).

Esses currículos eram muito mais voltados para uma inserção social aceitável do que propriamente para efetivação de ações educativas para que os sujeitos pudessem aprender, desenvolver-se. É claro, que também não podemos desconsiderar que cada época, cada tempo histórico, cada construção cultural, refletiu de formas variadas na construção curricular.

Assim, é oportuno pensar sobre a complexidade do desvelar de currículos, porque, nesses processos, estão imbricadas intenções e perspectivas das mais variadas formas, inclusive as de segregar e estigmatizar. Para que, então, possamos construir currículos para escolas que sejam para todos, é mister criar caminhos que possam ser trilhados de formas variadas com alternativas de acesso ao conhecimento (Marin; Braun, 2020).

Para tanto, a acessibilidade curricular é algo basilar. A acessibilidade curricular diz respeito a muito mais do que ter acessibilidade à escola. É a efetivação do acesso do estudante ao que se trabalha e se desenvolve no contexto educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, preconiza que os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino devem não apenas contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também serviços que atendam às especificidades dos estudantes, assim como o acesso ao currículo:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Artigo 28, inciso III).

No texto da LBI, podemos observar a importância dada à acessibilidade e suas diferentes dimensões, elucidando, em seu texto, a profundidade de seu conceito, bem como a sua importância, para que o direito das pessoas com deficiência seja efetivado. Descreve-

se o conceito de acessibilidade como: “Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]” (Brasil, 2015).

No capítulo IV da LBI, destinado à educação, destacamos que o “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 (art. 27).

Para tanto, é imprescindível a acessibilidade curricular. Mas, o que se pode entender de fato a seu respeito?

5. A acessibilidade curricular basilando práticas com estudantes com deficiência

A acessibilidade curricular corresponde ao que se prevê como constituinte do currículo do ano ou etapa que o estudante está matriculado, podendo considerar conceitos-chave, sem empobrecer o currículo proposto (Glat; Pletsch, 2013; Mascaro, 2018; Mascaro; Redig, 2024). Perpassa as ações de planejamento e avaliação, buscando modos e formas de propiciar ao estudante o acesso ao que está sendo trabalhado com a turma, com linguagem e estratégias adequadas (Estef; Redig, 2024).

Assim, ao se trabalhar, por exemplo, o tema “fotossíntese” numa turma de terceiro ano de escolaridade, refletir-se-á sobre como apresentar esse tema à turma, com a compreensão de como fazer isso, caso tenha um estudante que, apenas visualizando um desenho representativo no livro didático, possivelmente não entenderá o processo em questão.

Desse modo, além de conhecer todos os estudantes, é fundamental ter ciência das suas especificidades, necessidades e demandas educacionais para que sejam propostas estratégias diferenciadas para que o currículo se efetive em sua escolarização (Pletsch; Glat, 2013).

Para tanto, não basta adquirirmos recursos ou dispormos de metodologias renomadas. É imprescindível analisar quais se efetivam como uma prática pedagógica diferenciada que venha a atender às particularidades e ajudar a compensar dificuldades, colaborando para autonomia, participação e desenvolvimento. Ações diferenciadas que, ao invés de reforçar diferenças, as desdobra em possibilidades. Podemos, então, considerar que,

a diferenciação pedagógica é basilar na efetivação da acessibilidade curricular.

Pesquisadores têm trabalhado nessa perspectiva de diferenciação pedagógica como uma estratégia curricular pertinente e apropriada para a inclusão educacional (Pletsch; Glat, 2013; Marin; Braun, 2020; Glat; Estef, 2021; Estef; Redig, 2024; dentre outros). Podemos ver a importância dessa perspectiva e o que pressupõe, nas palavras de Pletsch e Glat (2013, p.21):

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Novamente, ressaltamos que a diferenciação curricular não corresponde a atos de discriminação ou a um empobrecimento do currículo. Nessa perspectiva, cada indivíduo precisa ser conhecido como a pessoa social que é, levando em conta também o seu contexto. Suas dificuldades e necessidades são consideradas, assim como suas habilidades e potencialidades. Avalia-se como se relaciona com o ambiente e as informações e conceitos que constrói nele.

Partindo dessa avaliação e do conhecimento mais minucioso do sujeito, é possível começar a se pensar sobre como se pode aprender e se desenvolver mediante as possibilidades que se apresentam.

Considerando isso e a importância que se dá à mediação que ocorre nos espaços escolares (Vigotski, 2007), pode-se pensar em recursos e estratégias diferenciados para o trabalho pedagógico com o sujeito em questão.

Para a efetivação da perspectiva de diferenciação pedagógica, ressaltamos a importância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), considerando que nele se pontuam objetivos e suportes necessários a serem alcançados. Diversos autores, nos últimos anos têm evidenciado, por meio de pesquisas, a relevância do PEI para que o ensino seja sistematizado de acordo com as necessidades educacionais e para a efetivação da acessibilidade curricular (Glat; Pletsch, 2012; Pletsch; Glat, 2013; Àvila, 2015; Campos, 2016; Mascaro, 2018; Braun; Marin, 2020; Mascaro; Redig, 2024).

Assim, ressaltamos a necessidade de planejamentos que embasem práticas de ensino de acordo com os pressupostos que Vigotski exaustivamente defendeu na teoria histórico-cultural. Se é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de um estudante com deficiência, a mediação (Vigotski, 1997; 2009) dos professores, com seus pares em sala de aula ou de um profissional agente de apoio à inclusão - se for o caso - da mesma forma podemos observar que essas pessoas também contribuem para a efetivação de processos de

compensação (Vigotski, 1997), sendo elas próprias instrumentos de compensação ou na efetivação de práticas ou ainda na utilização de recursos que viabilizam esse processo (Pletsch; Rocha, 2018).

Lembramos que, para Vigotski (1997; 2011), o desenvolvimento pode acontecer a partir de meios diferentes. Conflito que geralmente acontece por causa da deficiência e que comumente traz muitas dificuldades para a vida do sujeito também pode criar possibilidades e estímulos de compensação.

Assim, podemos considerar que recursos de tecnologia assistiva podem se efetivar como recursos de compensação para um estudante com deficiência múltipla; assim como os de comunicação alternativa para um estudante com autismo; recursos como o Braille e tecnologias, como leitores de tela, podem ser instrumentos de compensação para um estudante cego.

Esses pressupostos da teoria histórico-cultural também dialogam com um currículo de uma escola que busque oportunizar a construção de conceitos científicos, conforme mencionamos no início deste texto. Uma vez que o desenvolvimento humano passe pela constituição de estruturas/funções psicológicas superiores tais como memória, raciocínio, concentração, dentre outras (Smolka; Nogueira, 2013), um currículo que propicie práticas para esse fim colaborará para que todos os estudantes, inclusive os com alguma deficiência, possam ter a oportunidade de trilhar caminhos alternativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, planos educacionais individualizados podem ser construídos explicitando as demandas e especificidades e indicando possibilidades. Considerar diferentes modelos e propostas, como a que mencionamos por meio da CIF, e numa perspectiva de enfoque nos direitos humanos e em potencialidades, conforme o que hoje se defende numa proposta biopsicossocial.

Lembramos que, de acordo com essa proposta, a avaliação da deficiência considera os impedimentos nas funções do corpo; fatores socioambientais, psicológicos e individuais; a restrição de participação; e a limitação na realização de atividades (Brasil, 2015; Pletsch; Lunardi, 2024).

Entende-se, então, que a acessibilidade curricular perpassa o currículo, contribuindo para a construção de conceitos científicos por meio de diferentes formas de atuação significativa com os estudantes. Nesse sentido, cabe também destacar a pertinência da proposta do desenho universal nesse contexto.

Inicialmente, no Brasil, o desenho universal teve sua inserção aplicada na

acessibilidade física. Depois, foi tomando maior abrangência, contribuindo para diferentes campos, como a educação, concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

A proposta do desenho universal, se desdobrou para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que se relaciona diretamente à construção de um currículo que se propõe reduzir barreiras aos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino é planejado pautado em objetivos, elaboração de estratégias, construção ou seleção de recursos e uma perspectiva de avaliação possível de se realizar com todos os estudantes. Vale lembrar a observação realizada por Glat e Stef (2021, p.7): “No contexto das adaptações currículo-pedagógicas que a escola contemporânea precisa contemplar para atender à diversidade, um dos maiores desafios é a avaliação do desempenho dos alunos”.

Algo também que podemos destacar é a proposição de manter altas expectativas em relação ao desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive aqueles que possam apresentar alguma especificidade de desenvolvimento (Marin, Braun, 2020). Além disso, propõe a formação de redes afetivas, com a finalidade de estimular interesses e a motivação para aprender; redes de reconhecimento buscando apresentar informações e conteúdos de diferentes maneiras; redes estratégicas que possibilitem aos estudantes que expressem a aprendizagem de diversas formas (Cast, 2023).

Assim, há desenvolvem-se práticas pedagógicas pautadas em objetivos que abrangem a todos os estudantes, partindo de pressupostos acessíveis. Desse modo, os professores não planejam uma aula ou constroem um recurso para depois fazer adaptações às necessidades de determinados estudantes. “Adaptar”, “ajustar” seriam apenas correções a um curso de um currículo que não foi construído para todos. Souza, Cordeiro e Paiva (2021, p.893) também contribuem, destacando em relação aos princípios do DUA, que

[...] não existe um único meio para abordagem de um conteúdo, porque o processo de apreensão não ocorre da mesma maneira para todos. A partir do olhar abrangente sobre a atividade pedagógica, evidencia-se a variedade de recursos para a remoção de barreiras e a construção de estruturas de interesses, representações, ações e expressões dos sujeitos.

Assim, ainda que haja a necessidade de planejamentos educacionais individualizados e a diferenciação pedagógica *in loco*, a acessibilidade curricular preconizada de acordo com os pressupostos do DUA contribui para que as estratégias estejam de acordo com os currículos das turmas e para que haja a remoção de obstáculos para a aprendizagem e até mesmo para

que o professor tenha menor retrabalho.

6. Escolarização: sentidos e significados

Mediante ao que discutimos aqui sobre o processo de escolarização, numa perspectiva de inclusão educacional e considerando a importância da construção curricular para essa escola que almejamos, há que se destacar que essa é uma demanda da educação contemporânea que se quer inclusiva.

Por questões de desenvolvimento, aspectos sociais ou até mesmo culturais, cada vez mais, a escola se mostra diversa e plural, e a luta para a construção dessa escola exige a construção de currículos inclusivos: “[...] não há mais espaço na contemporaneidade para uma escola seletiva e excludente, as instituições educacionais têm sido impulsionadas a rever suas propostas curriculares e práticas pedagógicas [...]” (Glat; Estef, 2021, p. 07).

Nas palavras de Pletsch e Glat (2021,p.18) também vemos a necessidade de transformação do trabalho pedagógico:

O trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos.

O diálogo com diferentes autores sobre currículo e o impacto dele na construção da escola que se almeja, assim como a discussão sobre possibilidades de se propiciar o acesso de todos a ele, é algo que perpassa pelos sentidos e significados também do processo de escolarização.

As questões que foram levantadas sobre a escola que queremos, os estudantes que temos, como aprendem... são cruciais para que construamos bases curriculares colaborem para que processos educacionais tenham sentido e significado. Assim, nos encaminhamos para a conclusão deste texto, ainda que sem a pretensão de concluir essas ponderações, com um trecho que nos ajuda a pensar mais uma vez a esse respeito:

Muitas contradições e ainda mais dúvidas: O que aprendiam os alunos sentados e/ou deitados atrás de todos os outros? Seria de fato esse paradigma o mais adequado ao que se propunha, ou seja, garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos com deficiência? Questionava-me sobre o impacto dessa opção política na constituição desses alunos. Indagava-me sobre o que era possível fazer (Souza, 2013, p. 06).

O que é possível fazer??? Acreditamos que é possível, sim, construir uma educação sistemática de qualidade para todos. O esforço deve ser ainda maior para os grupos

historicamente excluídos e para os estudantes com deficiência, pela convicção de que eles possivelmente são os que mais devem ter experiências educacionais para avançar acadêmica e socialmente, naquilo que, pela questão fisiológica, não é possível por conta do impacto da deficiência.

Nas possibilidades que podem ser trabalhadas na escola, potencialidades podem ser descobertas, caminhos alternativos podem ser trilhados. Mas, para isso, precisamos caminhar, mudar... transformar currículos, transformar as escolas – transformar a nós mesmos.

Referências

ÁVILA, L. L. de. Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2015.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2008.

BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRAUN, P.; MARIN, M. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?. Rev. Exitus [on-line], v.10, e020010, mar. 2020.

BUENO, J. G. S. Os programas da diretoria de políticas de educação especial (DPEE/Secadi/MEC) para a inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais – SRMS. Journal of Research in Special Educational Needs, v.16, p.172-177, 2016.

CAIADO, K. R. M. Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAMPOS, E. C. V. Z. Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. In: Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n.1, p. 35-48, jan./abr. 2016.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

GARDOU, C. Ninguém tem a exclusividade do patrimônio humano e social. O movimento inclusivo. Educação, v. 38, n. 2, p. 239-246, maio/ago. 2015.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

GLAT, R.; ESTEF, S. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. Olhar de Professor, v. 24, p. 01-13, 2021.

JANNUZZI, G. M. de. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de M. Configuração da educação especial no contexto da política de educação inclusiva no Brasil. Journal of Research in Special Educational Needs, n. 16, p.172-177, 2016.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. Cadernos CEDES, v. 34, p. 191-205, maio/ago. 2014.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LUNARDI, G. M. A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004. *Anais...* ? Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-17.

MASCARO, C. A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. Revista Espaço Acadêmico, v.18, n.205, p.12-22, 2018.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento: primeiros passos. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil – história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. Acta Scientiarum. Education [on-line], v.38, n.1, p. 51-59, 2016.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, v.37, n.1, p.157-173, jan./abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Organização Panamericana de Saúde, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Como usar a CIF: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Outubro de 2013. Genebra: OMS, 2013.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p.12-29, jan./mar. 2015.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? Momentos: Diálogos em Educação, v. 29, n.1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 17-32.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, v.31, n.63, p.1039-1054, 2018.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. C. de; MENDES, G. L. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, v.22, n.66, p.11-26, 2021.

ROCHA, M. G. de S. da. Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.22, n. 1, jan./abr. 2015.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. *Horizontes*, v.36, n.3, p. 99-110, 2018.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Comunicação alternativa como instrumento externo de compensação: possibilidades para a aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v.4, n.1, p.174-185, 2018.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA, F. F. de.; DAINEZ, D. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v.23, n.2, p. 58-72, maio/ago. 2016.

SOUZA, I. M. da S. de.; CORDEIRO, K. M.; PAIVA, C. de. Educação inclusiva e educação em direitos humanos. *Revista Artes de Educar*, v.8, n.3, p. 884-898, set./dez. 2022.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 195-209, jan./abr. 2008.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas V. 5)

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. *Textos de Psicologia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v.28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.