

INTERFACES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TOCANTINS

CURRICULAR INTERFACES OF SPECIAL EDUCATION AND HIGH SCHOOL INTEGRATED TO PROFESSIONAL EDUCATION IN TOCANTINS

Marcos Irondes Coelho 1

Resumo: A narrativa de que pessoas com deficiência têm “baixa qualificação profissional” é utilizada por muitas empresas para não cumprir a “Lei de Cotas”. Esta questão problemática direcionou nossa pesquisa acerca dos currículos, do currículo integrado, das interfaces curriculares, da “justiça curricular”, e de um “currículo da/na diferença”, no contexto do ensino médio integrado à educação profissional, no estado do Tocantins. Este trabalho resultou de um estudo de abordagem qualitativa, com análise documental, que teve por objetivo discutir as interfaces curriculares da educação especial e o ensino médio integrado à educação profissional, no contexto da inclusão e do direito à formação para o trabalho, de pessoas com deficiência, presente na política educacional brasileira a partir dos anos de 1990. É um estudo vinculado ao projeto de pesquisa “Currículos diversos (in)disciplinados e suas interseções: diversidade, diferença, gênero e a cultura digital” e ao Grupo de Pesquisa Gepce/Minorias. **Palavras-chave:** Currículo Integrado. Justiça Curricular. Educação Especial. Ensino Médio Integrado. Trabalho.

Abstract: The narrative that people with disabilities have “low professional qualifications” is used by many companies to not comply with the “Quas Law”. This problematic issue guided our research on curricula, integrated curriculum, curricular interfaces, “curriculum justice”, and a “curriculum of/in difference”, in the context of secondary education integrated to professional education, in the state of Tocantins. This work resulted from a study with a qualitative approach, with documental analysis, which aimed to discuss the curricular interfaces of special education and secondary education integrated to professional education, in the context of inclusion and the right to training for work, of people with disability, present in Brazilian educational policy from the 1990s onwards. It is a study linked to the research project “Different (un)disciplined curricula and their intersections: diversity, difference, gender and digital culture” and to the Gepce Research Group/Minorities.

Keywords: Integrated Curriculum. Curricular Justice. Special Education. Integrated Secondary Education. Work.

Introdução

No Brasil, desde 1991, toda empresa com 100 ou mais funcionários é obrigada a destinar de 2% a 5% de seus cargos às pessoas com deficiência, como está previsto no art. 93, da Lei nº 8.213/91, também conhecida como “Lei de Cotas”. São 30 anos desde sua promulgação, mas o que observamos é que o acesso ao mercado de trabalho, ainda, é um desafio para as pessoas com deficiência, predominantemente, devido à “baixa qualificação profissional” (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009); (HIPOLITO, 2020).

A “baixa qualificação profissional” tem sido usada como justificativa por parte de empresas para a protelação da contratação de pessoas com deficiência, assim como a tentativa de justificar a não contratação, por considerar “que suas atividades são caracterizadas por elevado grau de risco e periculosidade, o que tornaria temerária e não recomendável a contratação de pessoas com deficiência” (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009, p. 557). Para essas empresas, mesmo que fossem feitas adaptações estruturais, ainda assim, haveria riscos tanto para as pessoas com deficiência quanto para os outros empregados.

A narrativa da “baixa qualificação profissional”, utilizada por muitas empresas para não cumprir a “Lei de Cotas”, foi para nós a questão problemática que direcionou nossa pesquisa acerca dos currículos, do currículo integrado, das interfaces curriculares e da “justiça curricular”, no contexto do ensino médio integrado à educação profissional, no estado do Tocantins

Este trabalho de análise documental, numa abordagem qualitativa, é resultado dos estudos acerca do currículo contemporâneo como ensaio subversivo, irreverente e a disposição antinormatizadora, seus atravessamentos, os cruzamentos das “posições de sujeitos” com foco nas questões da diversidade sexual e de gênero, identitárias e interfaceamento com a cultura digital, realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazonidas (GEPCE/Minorias), por meio do Projeto de Pesquisa: Currículos diversos (in)disciplinados e suas intersecções: diversidade, diferença, gênero e a cultura digital.

O direito à educação e ao trabalho no contexto brasileiro

A partir da década de 1990, o Brasil torna-se signatário de vários acordos internacionais propulsores de reformulação das políticas educacionais, esse movimento de reformulação foi articulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e financiado por mecanismos internacionais como o Banco Mundial.

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual o Brasil, junto com outros países em desenvolvimento, foi signatário, representou o marco inicial de um conjunto de metas a serem alcançadas nos anos seguintes como forma de promover a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (UNESCO, 1990, p.4). Este mesmo documento, também, previa que:

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. 4)

Nesse documento, fica evidente a preocupação de garantir o acesso de pessoas com deficiências à direitos fundamentais como a educação e o trabalho.

Em 1994, o Brasil torna signatário da *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, assumindo o compromisso com a educação para todos e reconhecendo a urgente necessidade de garantir a educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais, nas escolas de ensino regular (UNESCO, 1994, p. 2).

Também em 1994 o governo brasileiro elabora sua Política Nacional de Educação Especial, proposta na perspectiva de “integração instrucional”, que na verdade era um mecanismo que condicionava o acesso de estudantes do ensino especial ao ensino regular, entretanto,

segundo essa política estes estudantes só poderiam ingressar nas turmas regulares, se conseguissem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo nível dos estudantes ditos “normais” (BRASIL, 2008a).

Neste mesmo ano é promulgada a Lei n. 8.859 (BRASIL, 1994), que modificou os dispositivos da Lei n. 6.494/1977, estendendo o direito à participação em atividades de estágio, aos estudantes de ensino especial. Esta lei possibilitou que:

As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular; os alunos [...] devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial; o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio (BRASIL, 1994, art. 1º)

Segundo a lei, o estágio somente pode ser realizado em empresas, órgãos públicos e instituições de ensino, que tenham condições de proporcionar aos estagiários, experiências práticas, ou seja, o espaço em que o estágio será realizado precisa ser um ambiente de aprendizagem, capaz que aplicar na prática todo o conhecimento teórico que os estudantes trazem.

Esta lei, também, estabelece que o estudante deverá dispor de condições para realizar o estágio, mas como determinar se o estudante tem condições ou não? No fim das contas caberá à escola fazer esta avaliação, bem como, munir seus estudantes com os conhecimentos necessários para a realização de suas tarefas.

No entanto, em 2008, tanto a Lei n. 8859/1994, quanto a Lei n. 6.494/1977, foram revogadas, por meio da Lei n. 11.788, que estabelece em seu art. 1º, que o

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b, art. 1º).

Podemos observar que há um avanço importante com relação à própria concepção e organização de estágio, uma vez que este estágio passa a fazer “parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”, podendo ser obrigatório ou não, também, são definidas carga horárias máximas de “4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos” e de “6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular” (BRASIL, 2008b, art. 10).

A partir desse ponto, a política pública de educação profissional para os sujeitos da educação especial passa a ser encarada pelo Governo Federal numa perspectiva de integração com outros níveis e modalidades de ensino.

Interfaces curriculares da educação especial e a educação profissional

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) publicou as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, em que estabelecia da seguinte maneira a educação profissional para estudantes com necessidades especiais:

A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de **adequações e apoios** em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p. 60, grifo nosso).

Nas diretrizes, as adequações e apoios se efetivam por meio de: “flexibilização” e “adequação curricular”, com utilização de material pedagógico e equipamentos apropriados; capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados; eliminação de barreiras, com relação às atitudes, ao currículo, comunicação, sinalização e espaço físico da escola; encaminhamento para o mundo do trabalho e posterior acompanhamento (BRASIL, 2001).

Essas diretrizes previam que a educação profissional dos estudantes com deficiência seria ser realizada em escolas especiais públicas ou privadas, desde que estivessem esgotadas todas as possibilidades destes alunos serem atendidos pelas escolas da rede regular de ensino.

É importante destacar que embora o documento em questão estivesse direcionado a uma perspectiva inclusiva, na medida em que possibilitava o acesso de pessoas com deficiência a programas de formação profissional nas escolas regulares, na prática essas pessoas estavam sendo preparados para o mercado de trabalho em escolas especializadas, ou seja, ainda de maneira segregada, como podemos constatar na afirmação de Goyos (2001) e Tanaka (2001) citado por Araújo; Escobal; Goyos (2006, p. 222) ao analisarem essa política de formação:

Apesar da política inclusiva em vigor, a maior parte das oportunidades de formação para o trabalho do indivíduo deficiente mental se dá em escolas especializadas através de oficinas que têm como objetivo principal preparar o deficiente mental para exercer trabalho produtivo em ambiente protegido ou competitivo.

Em 2003, o MEC publicou o documento *Indicações para Ação: A Interface Educação Profissional/Educação Especial*, com a finalidade de “nortear gestores e professores, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais” (VIÉGAS, 2003a, p. 5). Com isso abrem-se novas possibilidades para o atendimento de pessoas com deficiência na educação profissional, a partir de uma ação articulada e em parceria entre as escolas, o trabalho e as empresas. Possibilidades que se abrem, também, na educação básica, por meio da oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional, em especial os do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja)¹.

Em 2018, quando iniciamos esta pesquisa, a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (Seduc/TO) autorizou a abertura de sete novas turmas, com 280 vagas, para cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, dessas apenas uma foi destinada ao Proeja, o curso técnico de Enfermagem, em Palmas. As demais foram destinadas aos municípios de Araguaçu, cursos técnicos em Agropecuária e Enfermagem; de Augustinópolis, curso técnico em Informática; de Ponte Alta do Tocantins, curso técnico em Guia de Turismo; e de Tocantínia, os cursos técnicos em Informática e Enfermagem, no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (Cemix) Warã.

Agora em 2021, com a divulgação da pesquisa, temos, de acordo com informações do Sistema de Gestão Escolar (SGE), da Seduc/TO, 33 de alunos especiais matriculados no ensino médio integrado da rede estadual de ensino. Desses estudantes, 4 em Araguatins, 7 em Ararias, 4 em Colinas do Tocantins, 3 em Dianópolis, 7 em Gurupi, 7 em Miracema do Tocantins

1 O Proeja é um programa criado pelo Decreto nº 5.478/2005, e revogado em 2006 pelo Decreto nº 5.840.

e 1 em Pedro Afonso.

Para Viégas (2003b, p. 64) “a educação profissional tem o desafio de ir além do ensino formal, isto é, garantir condições básicas para o desenvolvimento global e relação inter e intrapessoal, na busca da identidade e no exercício pleno da cidadania”. Neste sentido, essa autora nos aponta que uma proposta de ensino da qual se necessita, deverá estar fundada em três princípios: a *flexibilidade*, para que se possa “atender a diferentes pessoas e situações e às mudanças permanentes que caracterizam o mundo da sociedade da informação” ou seja, o currículo é pensado levando em consideração o ritmo da aprendizagem, os espaços e tempos, para que se possa atender a cada um dos alunos; a *diversidade*, para que seja garantida “a atenção às necessidades de diferentes grupos em diferentes espaços e situações” e a *contextualização*, para que se “permita a constituição dos significados, dê sentido à aprendizagem e ao aprendido pelo aluno”, portanto, contextualizar o ensino a partir da realidade do aluno, para que esse ensino tenha significado para ele.

Compreendido esses princípios, o passo a seguir é a elaboração da proposta de educação inclusiva, que de acordo com Viégas (2003), precisa observar os três níveis a seguir:

Quadro 1. Níveis de uma proposta de educação inclusiva

Currículo	O currículo é o lugar organizado e instrumentador da singularidade do sujeito, não deve servir para enquadrar saberes, senão, para trocar saberes.
Gestão	O princípio essencial da gestão é construir uma escola em que cada um tenha o direito de ser cada um. Neste caso, o papel do corpo diretivo é assegurar, na materialidade do ambiente e na abstração dos processos administrativos, os meios para que os professores possam desenvolver os compromissos metodológicos, políticos e sociais da escola.
Metodologias	Nossas escolas têm dificuldades para se libertarem de imagens aprisionadas de si mesmas. A ênfase dos recursos metodológicos está no que deve ser ensinado e, não, em quem deve aprender. Não há uma preocupação em adequar o nível de complexidade do conteúdo ao ritmo dos alunos, isso porque todo o aparato do ensino está montado para cancelar a aprendizagem por meio de ritos formais (repetição, standardização, padronização, verificação etc.).

Fonte: VIÉGAS (2003a, p. 25-26).

Esta proposta é voltada para os estudantes com deficiência, que tenham 14 anos ou mais, podendo ser realizada em escolas públicas ou privadas, mas preferencialmente, em instituições de educação profissional da rede regular de ensino, por meio de oficinas pedagógicas nas aulas de até quatro horas por dia, de maneira a garantir a participação desses estudantes no horário inverso. Ao considerarmos a faixa etária dos estudantes a quem essa proposta se destina, temos a inclusão de outra modalidade de ensino, a educação de jovens e adultos que passa a fazer, também, interface com a educação especial e a educação profissional.

Um ponto fundamental nesta discussão é o alinhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino profissional numa perspectiva inclusiva. Para tanto, Viégas (2003b) aponta ser necessário que essa instituição se pergunte, que programas vamos oferecer? quem vai trabalhar e com quem vamos trabalhar? onde vamos trabalhar? como vamos trabalhar? de que vamos precisar? como vamos avaliar? quando vamos executar? que etapas devem ser definidas como indicadoras de efetividades?

Não podemos esquecer que o PPP, denominado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento, porque ele é considerado um mecanismo para construção da escola democrática, portanto inclusiva.

Adaptações curriculares

O termo *adaptações curriculares* é definido como

Antes de tudo, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual [...] uma estratégia de planejamento e de atuação docente, e nesse sentido, de um processo de tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (MAJÓN, 1997, p. 38).

As adaptações curriculares devem ser entendidas como

Mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importante para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. As Adaptações Curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem (CARVALHO, 2008, p. 105).

As adaptações curriculares na concepção do MEC, descritas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, são consideradas como

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Pelo documento, a responsabilidade para realização das ações é tanto da gestão da escola quanto do professor. Com relação a esta política curricular, Mesquita (2010, p. 312), destaca que a ideia da adaptação “revela a perspectiva não de unidade, mas homogeneizadora do currículo oficial”, isso faz com que essa política se distancie de uma educação efetivamente inclusiva. A autora chama atenção para a afirmativa “adaptação do currículo regular” (BRASIL, 1998b), o que pode demonstrar uma ação meramente burocrática.

As adaptações curriculares, no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros, deram o amparo legal para que os alunos com necessidade de atendimento educacional especializado fossem atendidos nas salas de aulas regulares, o que provocou uma corrida para iniciar as referidas adaptações (FONSECA; CAPELLINI; JUNIOR, 2010).

Segundo o próprio MEC, “a maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem [...] pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula” (BRASIL, 1998, p. 34). Quanto às adaptações curriculares significativas, são aplicadas, de acordo com o documento, quando as necessidades dos alunos especiais forem mais acentuadas tendo em vista a defasagem de aprendizagem destes, em relação aos demais alunos; discrepância entre as suas necessidades e as expectativas escolares; alcance da crescente complexidade das atividades escolares (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares envolvem três níveis, sendo o primeiro, no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), as adaptações relacionam-se, especialmente, a organização escolar e aos serviços de apoio. As adaptações neste âmbito “devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno” (BRASIL, 1998, p. 41).

O segundo, no âmbito *currículo desenvolvido na sala de aula*, aquelas adaptações realizadas no planejamento da sala de aula, pelo professor, voltadas a “organização e os procedimentos didático-pedagógicos [...] a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno” (BRASIL, 1998, p. 42).

O terceiro, no nível *individual*, adaptação diz respeito a trabalho do professor na avaliação e no atendimento do aluno especial. Neste caso, compete ao professor “o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 43).

Em relação à promoção dos alunos que apresentam necessidades especiais, o processo avaliativo deve considerar “a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial”, bem como “a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem”, devendo considerar, ainda, “a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado” e o “efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família” (BRASIL, 1998).

Importa salientar que as adaptações curriculares são um processo que envolve não apenas o professor e o aluno, mas também, a equipe escolar, que tem papel importante, especialmente, em relação às decisões sobre o currículo, o diagnóstico das necessidades especiais, a avaliação e o suporte ao professor.

Currículo integrado em prática na escola

A integração curricular, como é concebida na educação brasileira, caracteriza-se pela articulação entre a formação geral ou propedêutica com a formação profissional, no âmbito do ensino médio. A “integração” pressupõe a ideia de aglutinação, junção, união de conhecimento ou componentes curriculares.

A definição de educação integrada está posta no inciso I do *caput* do art. 36-C da LDB/1996, que estabelece o seu desenvolvimento de forma: “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996).

Ao contextualizarmos historicamente o “currículo integrado, buscava a dar forma à chamada educação politécnica nas instituições de educação profissional, em especial por meio do Ensino Médio Integrado para adolescentes, jovens e adultos” (SILVA, 2018, p. 28).

A proposta do PROEJA de *currículo integrado*, conforme o Documento Base (BRASIL, 2007), é trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, de modo a superar modelos curriculares tradicionais e que valorizam os saberes que os estudantes aprenderam em lugares não formais da educação. Destacamos que a construção de um *currículo integrado*, numa perspectiva crítica e sob a ótica da integralidade, possibilita a incorporação da formação humanística e profissional.

[...] há uma forte tendência de um enlace metodológico na concepção do currículo integrado para a formação humanística e profissional, pois não basta propor o melhor curso, com os melhores referenciais teóricos da área, se o professor e a equipe gestora juntamente com a equipe pedagógica não traçar metas para atingir êxito no processo formativo (MOURA; GONÇALVES, 2020, p. 238).

Moura e Gonçalves (2020), ao indicarem um “enlace metodológico” na concepção de currículo integrado, apontam para uma perspectiva interdisciplinar que articula os diversos saberes, e uma *práxis pedagógica* próxima ao contexto de jovens e adultos amazônicos. Isso nos leva a pensar a própria escola que “é instância integrante do todo social sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 297).

Importa destacar, logo de início, que trataremos acerca da *práxis pedagógica* a partir de Adolfo Sánchez Vázquez, que concebe “*práxis*” como categoria a partir do materialismo histórico-dialético.

Entendemos a *práxis* como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A *práxis* não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado, que se reduza a uma atividade apenas material. (VASQUEZ, 2011, p. 398).

É importante que se compreenda a *práxis* como uma ação humana que articula, que uni teoria e prática de maneira a superar a fragmentação e unilateralidade e que considere os diferentes contextos socioculturais.

A partir deste entendimento, a escola configura-se como um espaço propício de integração de toda a sociedade, bem como, de exercício da cidadania, na medida que contribui para o pleno desenvolvimento de seus alunos. Vale destacar que tanto a sociedade, quanto o sistema de ensino exercem influência e controle sobre a escola, porém, a escola também influencia fortemente o pensamento e as ações de seus professores e alunos, que por sua vez compõem a sociedade e o próprio sistema de ensino, ou seja, escola sofre e exerce influência.

Gomes (1999, p. 2) afirma que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”, mas este encontro de pessoas diferentes ainda não é algo simples, na verdade é um grande desafio, pois não é difícil ouvir que as escolas não estão preparadas para trabalhar com a diversidade.

Importa ressaltar que historicamente a diferença foi tratada como algo negativo, depreciativo, pejorativo, em outros tempos crianças diferentes eram abandonadas à própria sorte nas margens dos rios ou nas florestas, pessoas com deficiência eram perseguidas, torturadas e sacrificadas, principalmente pelos inquisidores católicos, pois eram consideradas impuras e amaldiçoadas.

No entanto, atualmente o termo *diferença ou diversidade*, configura-se como algo positivo que deve ser respeitado e valorizado, tal entendimento é fruto de um longo processo de luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Acerca disso, Gomes (1999, p. 2), assim escreve.

[...] ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade.

É premente a necessidade de a escola repensar sua prática pedagógica, seu projeto político pedagógico, seu currículo, seu processo avaliativo, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, uma vez que, a “escola não tem se constituído como espaço capaz de formar para/com as diferenças” (COELHO, 2020, p. 547).

São muitos os desafios impostos à escola, especialmente, a escola regular, que tem, ainda, muita dificuldade de propor situações em que, efetivamente, alunos especiais se integrem aos demais alunos. Para Mantoan (2004), as escolas tradicionais não conseguem dar conta de uma educação que seja aberta à diversidade, principalmente, porque não foram idealizadas para atender o diferente, uma vez que tem uma rígida estrutura que seleciona aqueles alunos que preenchem suas expectativas acadêmicas, deixando de fora aqueles alunos que não se enquadram nesse perfil. No enfrentamento desse desafio a escola regular precisa contemplar na prática a diferença, valorizar a diversidade, e ainda, estabelecer um currículo flexível.

O que aprendemos com a pesquisa

Historicamente, os movimentos sociais surgem com a luta da classe trabalhadora e dos sindicatos frente a processos de industrialização capitalista. Depois desse momento, os movimentos sociais passam a alcançar novas lutas, que segundo Frank e Fuentes (1989, p. 21) nem são tão novas assim, visto que “movimentos camponeses, de comunidades locais, étnicos/nacionalistas, religiosos e até de mulheres/feministas existiram durante séculos e até milênios em muitos lugares do mundo”.

O movimento das pessoas com deficiência participou do processo para a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a fim de ver garantidas as suas demandas no texto constitucional. Entretanto, os debates acerca da nova Constituição, já aconteciam inclusive em âmbito nacional desde 1986, antes mesmo da instalação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC)², ocorrida em fevereiro de 1987. A ANC promoveu três audiências públicas, destinadas a discutir questões relativas aos direitos das pessoas com deficiência, sendo a primeira, “Deficientes Mentais, Alcoólatras, Deficientes Auditivos”; a segunda, “Deficientes Físicos, Ostomizados, Hansenianos, Talassêmicos”; e a terceira, “Deficientes Visuais, Hemofílicos, Negros”, muitas contaram com a participação ativa de pessoas com deficiência (LUNNA JÚNIOR, 2010).

Ao analisarmos as garantias para as pessoas com deficiência presentes na CF/88, constatamos que tais garantias poderiam ser atendidas de forma satisfatória em outros artigos, que não citam o termo “pessoa com deficiência”. No entanto, é notória a preocupação dos legisladores em explicitar, sem deixar dúvidas, todas as questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência.

A história nos mostra que temos avançado, no que se refere à educação inclusiva no Brasil, especialmente, com relação aos direitos das pessoas com deficiência no contexto da escola. Temos vivenciado nestes últimos vinte anos a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão como forma de reconhecimento do direito de todos à participação social em plenitude. Entretanto, importa ressaltar que a formulação de políticas públicas para a inclusão é, sobretudo, uma conquista alcançada pela luta de movimentos sociais engajados com a causa dos direitos humanos e das pessoas com deficiência.

É a partir dos anos de 1990, que o movimento pela educação inclusiva passa a compor as políticas públicas educacionais, ainda que de forma sutil, pois trata-se somente da utilização do termo *inclusão* em documentos e materiais produzidos pelo MEC (LOPES; RECH, 2013). Nesse período, foram criadas uma série de estratégias com a finalidade de implementar a educação inclusiva no Brasil, dentre as quais destacam-se três ações principais, a saber:

A promulgação da LDB/1996, (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e garante ao educando com deficiência atendimento educacional especializado, gratuito em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, preferencialmente, no ensino regular;

A Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001-2011, contendo em seus objetivos e metas a proposta da construção de uma escola inclusiva, mantidas no PNE para o decênio de 2014-2024;

A instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, rei-

² A ANC era composta pelos deputados federais e senadores eleitos em 1986 com a finalidade de elaborar a nova Constituição brasileira.

terando o princípio da inclusão como uma política de estado.

A partir de então, surgiram programas sociais que “abriram-se para a criação de uma prática assistencialista que culminou com a distribuição de bolsas. É interessante observar que tais programas vinculavam-se à educação e, mais especificamente, ao envio e manutenção das crianças em idade escolar obrigatória, à escola” (LOPES; RECH, 2013, p. 213).

É premente a necessidade de a escola repensar sua prática pedagógica, seu projeto político pedagógico, seu currículo, seu processo avaliativo, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, é importante que algumas questões sejam consideradas pela escola, tais como, colocar-se numa atitude favorável para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que atenda às diferenças individuais de seus alunos (BRASIL, 2003), e ainda, promover formação continuada para professores e demais profissionais da escola firmada na reflexão da prática pedagógica e na pesquisa, incorporando as discussões acerca da diversidade.

Por fim, sendo o currículo um território de disputa, nos alinhamos, nos juntamos, àqueles que apreendem, compreendem, o currículo escolar como uma construção coletiva, em busca de uma sociedade mais justa, que respeite as diversidades, que faça “justiça curricular”, (SANTOMÉ, 2013); (CONNEL, 2009); (PONCE; ARAÚJO, 2019); (ROCHA, 2021), e neste sentido construa um “currículo da/na diferença” (COELHO, 2020), um currículo que faça justiça social (ROCHA, 2018).

Referências

ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha; ESCOBAL, Giovana; GOYOS, Celso. Programa de suporte comunitário: alternativa para o trabalho do adulto deficiente mental. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.2. Marília: mai. ago. 2006, p. 221-240.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 5 jan. 2020

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em 5 jan. 2020.

BRASIL. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**: formação inicial e continuada: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: PR, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC, SEF, 1998. <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 5 jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SE-ESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994**. Brasília: 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm Acesso em 5 jan. 2019

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COELHO, Marcos Irondes. Currículo da/na diferença: indagações sobre práticas preconceituosas na escola. **Humanidades & inovação**, v. 7, p. 547-557, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4480> Acesso em 5 jan. 2021.

FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. In: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 17. São Paulo: CEDEC/Marco Zero, jun. 1989, p. 19-48. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 7 jun. 2021.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**, p. 1-5, 1999. Disponível em <http://www.mulheresnegras.org> Acesso em: 10 jun. 2019.

HIPOLITO, Maiza Claudia Vilela. **Inclusão de pessoas com deficiência em empresas do setor industrial**. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/349301/1/Hipolito_MaizaVilela_D.pdf Acesso em 15 mar. 2021

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: PR/SDH, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br> Acesso em: 2 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**, v. 36, n. 2. Porto Alegre: PUCRS, mai. a ago. 2013, p. 210-219. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso em: 10 jun. 2020.

MAJÓN, D. G; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones Curriculares**. Málaga:Ediciones Aljibe, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dietar; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial: em direção à escola inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 27-40.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. In: **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.1. João Pessoa: UFPB, mar a set de 2010. p.305-315. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/issue/view/785> Acesso em: 15 fev. 2020.

MOURA, Sebastião Rodrigues. GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Constituição do conhecimento científico e currículo prescrito: saberes integrados para a formação de jovens e adultos no contexto amazônico. In: **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7.7, p. 232-241, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2612> Acesso em: 6 jan. 2021.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações & Sociedade**, v.

16, n. 50, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v16n50/08.pdf> Acesso em 28 out. 2020.

ROCHA, Damião. Justiça curricular em tempos supremacista, moralista conservador. In: Rafael Ferreira de Souza Honorato & Edilene da Silva Santos. (Org.). **Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos**. 1ed. Rio de Janeiro: Ayvu, p. 175-185, 2021.

ROCHA, Damião (org.). **Do currículo moribundo ao currículo heterotópico: pesquisas sobre (des)educação contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ: Gramma, 2018.

SILVA, Adriano Larentes da. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. In: **Revista História Hoje**, v. 5, nº 10, p. 26-45, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/302/200> Acesso em: 6 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

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: 18 jan. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003a.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Os desafios da educação profissional da pessoa com deficiência mental**. In: Linhas Críticas, v. 9, n. 16. Brasília: UnB/FE, 2003b, p. 63-72. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/711/showToc> Acesso em 22 jan. 2020.

Recebido em 11 de junho de 2021.
Aceito em: 27 de outubro de 2021.