

Inclusão escolar no Ensino Fundamental I: uma análise das Políticas Educacionais e seus impactos no currículo

School inclusion in elementary school: an analysis of educational policies and their impacts on the curriculum

Ana Carolina Sabino dos Santos
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
Alfenas- Minas Gerais -Brasil

Daniela Schiabel
Universidade de São Paulo (USP)
Ribeirão Preto - São Paulo-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta uma análise abrangente sobre como as Políticas Educacionais e Documentos Curriculares abordam a inclusão de alunos da Educação Especial. Por meio de pesquisa documental, foram identificados três núcleos de análise: 1. Fundamentos legais e conceituais da inclusão escolar; 2. Suportes institucionais para a inclusão educacional; 3. Recursos e estratégias pedagógicas. No entanto, a pesquisa destacou a necessidade de uma perspectiva multicultural do currículo para uma inclusão educacional mais efetiva. Assim, é crucial enfatizar a importância de políticas educacionais e documentos curriculares que considerem as diversas dimensões da diversidade cultural, promovendo uma educação inclusiva e multicultural. Além disso, são essenciais o fornecimento de suporte institucional adequado e o acesso a recursos pedagógicos para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Currículo Prescrito; Educação Básica; Inclusão.

Abstract

This article presents a comprehensive analysis of how Educational Policies and Curriculum Documents address the inclusion of Special Education students. Through documentary research, three analysis cores were identified: 1. Legal and conceptual foundations of school inclusion; 2. Institutional supports for educational inclusion; 3. Pedagogical resources and strategies. However, the research highlighted the need for a multicultural curriculum perspective for more effective educational inclusion. Thus, it is crucial to emphasize the importance of educational policies and curriculum documents that consider the different dimensions of cultural diversity, promoting an inclusive and multicultural education. In addition, the provision of adequate institutional support and access to pedagogical resources are essential to guarantee the effective inclusion of students with disabilities.

Keywords: Special education; Prescribed Curriculum; Basic education; Inclusion.

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

1. Introdução

Considerando a construção do currículo como uma forma de promover a formação dos indivíduos e levando em conta sua base histórica, é importante observar como a inclusão de pessoas com deficiência é considerada nesse processo, uma vez que isso determina as expectativas de aprendizagem colocadas para todos os alunos. Em outras palavras, o currículo é o caminho a ser percorrido para alcançar a educação e o desenvolvimento pleno do aluno. Portanto, o currículo é um dos pilares do sistema educacional, pois além de definir as obrigatoriedades e diretrizes para a realização e organização da educação escolar, também é responsável por padronizar a estrutura curricular e a distribuição dos conteúdos em todo o país.

Por isso, é importante destacar a relevância do currículo na promoção da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares, pois ele é um instrumento de serviço para alcançar propostas educacionais inclusivas. Nesse sentido, devem ser implementadas propostas inclusivas que considerem a diversidade, projetando ações para o bem comum e desejável a todos os cidadãos, sem discriminação de direitos. A escola tem o papel social de promover a aprendizagem e deve, portanto, promover currículos que possam possibilitar a aprendizagem de todos, e isso se dá através das ações direcionadas pelas Políticas e Documentos curriculares.

Perante essa perspectiva, o presente artigo discute como as principais Políticas Educacionais e os Documentos Curriculares interpretam a inclusão das pessoas com deficiência. Assim, um dos aspectos fundamentais desta pesquisa é o de compreender o papel do currículo na educação escolar, bem como seu potencial para a transformação da prática docente, potencializando ações mais inclusivas no contexto escolar, além de compreender quais normativas são apresentadas pelas Políticas Educacionais e pelos Documentos Curriculares para subsidiar a ação docente no cotidiano escolar.

2. Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de abordar as problemáticas envolvidas neste estudo, a presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa com o viés teórico documental. Os documentos analisados/investigados compreendem as Políticas Educacionais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação) e os Documentos Curriculares (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental I e Base Nacional Comum Curricular) que abrangem o período de 1988

a 2018.

Em relação à análise dos dados, a pesquisa adota a premissa da epistemologia qualitativa construtivista interpretativa. O processo de análise compreende três etapas: pré-indicador, indicador e núcleo de significação. A primeira etapa dos pré-indicadores é obtida por meio da coleta de dados provenientes dos documentos legais analisados no estudo, as Políticas Educacionais e os Documentos Curriculares, indicando as primeiras informações normatizadas em relação aos alunos com deficiência.

A segunda etapa do processo de análise consiste em compilar as informações obtidas na primeira etapa, resultando nos indicadores da pesquisa. Isso envolve a sistematização dos pré-indicadores para reduzir possíveis dados semelhantes e resultar em núcleos de significação mais completos. Essa etapa envolve a aglutinação de pré-indicadores semelhantes ou complementares, a fim de obter uma maior coerência e reduzir a diversidade dos indicadores.

A terceira etapa consiste em organizar os núcleos de significação a partir dos indicadores resultantes da aglutinação, por meio de sua nomeação e conceituação, para integrá-los ao corpo teórico da investigação. Neste estudo, foram obtidos três núcleos de significação que serão discutidos a seguir. Foram obtidos três núcleos de significação neste estudo.

3. Análises das Políticas Educacionais e Documentos Curriculares

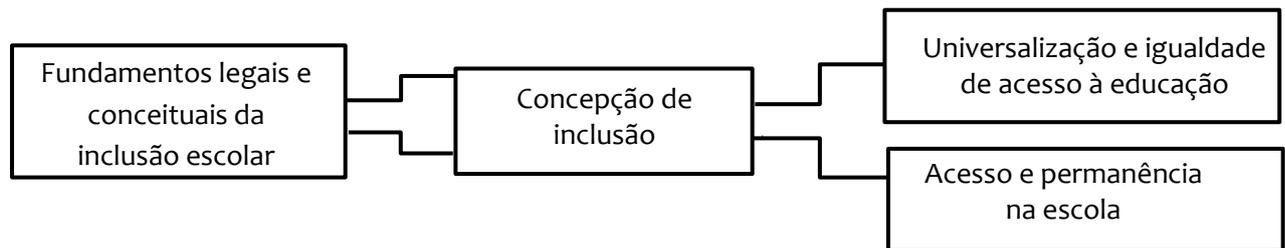
Os núcleos de significação construídos no processo de interpretação e de análise dos dados foram: *“Fundamentos legais e conceituais da inclusão escolar”*; *“Recursos e estratégias pedagógicas”* e *“Suportes institucionais na inclusão educacional”*.

3.1 Núcleo 1 - Fundamentos legais e conceituais da inclusão escolar

O núcleo de significação *“fundamentos legais e conceituais da inclusão escolar”* tece algumas considerações relacionadas à concepção de inclusão apresentada nos documentos legais, especificamente no que tange ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental I. Os pré-indicadores utilizados nesse núcleo foram: *“universalização e igualdade de acesso à educação”* e *“acesso e permanência na escola”* que, compilados, geraram o indicador intitulado *“concepção de inclusão”*.

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

Figura 1- Esquema do Processo de sistematização do núcleo 1



Fonte: elaborado pelas autoras – Dados da pesquisa (2021)

3.1.1 Concepção de inclusão

O indicador de "concepção de inclusão" evidencia qual o conceito de inclusão apresentado pelas Políticas Educacionais e Documentos Curriculares, e de que forma tais conceitos fundamentam a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares.

O pré-indicador "universalização e igualdade de acesso à educação" é evidenciado nos dispositivos legais numa perspectiva de educação como direito público subjetivo, ou seja, é dever do Estado e direito de todos terem acesso à educação básica, incluindo o direito gratuito à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Dentro desse cenário, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu nº Art. 205, que a "educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123). Além disso, o Art. 5º da Constituição Federal ressalta o princípio de isonomia, pontuando que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988, p. 398). O objetivo desse princípio é promover direitos igualitários a todas as pessoas.

Percebe-se que o pressuposto de inclusão é pautado em uma educação que deve ser obrigatória e um direito de todos, sem qualquer distinção. Essa ideia também é reproduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual menciona que o princípio de ensino deve ser ministrado na perspectiva de igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola.

Em uma análise ao exposto, nota-se que as legislações têm a fundamentação de um conceito de inclusão escolar voltada para os princípios de igualdade. No entanto, quando falamos da inclusão no contexto da educação especial e de uma educação inclusiva

verdadeira, o conceito de "equidade" se torna mais relevante, ou seja, não se trata apenas de uma igualdade formal, mas sim de fornecer a cada indivíduo o que ele precisa, levando em consideração suas características e necessidades individuais (SOUZA; SOUZA, 2014). Isso resgata os ideais democráticos, buscando a equiparação de oportunidades e oferecendo a todos o que eles precisam para o exercício da cidadania (CARVALHO, 2006).

Miranda (2009, p. 29) argumenta que “a sociedade baseada no princípio formal da igualdade é caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove”. Dessa forma, promover uma falsa inclusão através dos princípios de igualdade pode levar à exclusão de certos grupos de pessoas. Assim, uma parcela dos alunos é atendida e outra, excluída.

Ao afirmar que o ensino deve se basear na igualdade, as Políticas Educacionais podem incorrer em equívocos na forma como o ensino é ministrado, sugerindo que a forma como o ensino é conduzido será a mesma para todos os alunos. No entanto, não é possível oferecer um modelo único de ensino para todos, pois na sala de aula há diversidade de grupos e indivíduos com diferentes necessidades e características. Não há um modelo pré-definido e fechado que possa ser adotado universalmente (MANTOAN, 2002).

Em relação aos alunos com deficiência, abordagens mais direcionadas em uma perspectiva inclusiva são mencionadas na Lei Brasileira de Inclusão, que destaca a educação como um direito da pessoa com deficiência e a necessidade de um 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” (BRASIL, 2015, p. 6).

É importante observar que a Lei Brasileira de Inclusão é mais ampla nos princípios de uma Educação Inclusiva, em que os alunos com deficiência têm direito à educação e esta deve ser planejada para promover o pleno desenvolvimento do aluno de acordo com suas necessidades. Assim, quando as legislações propõem uma perspectiva igualitária na educação, especialmente em relação às pessoas com deficiência, é necessário considerar que nem todos têm padrões de aprendizagem semelhantes e que as necessidades de um sujeito podem não corresponder às de outros indivíduos. Portanto, é preciso que as legislações resignifiquem a concepção de inclusão que vem sendo fundamentada nos dispositivos legais, promovendo ideais que atendam às necessidades e particularidades de cada aluno.

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

Um fator essencial para que isso seja real é retirar a perspectiva que promove padrões de igualdade, de que somos todos iguais. Para isso, é preciso considerar que as normativas prescritas nas legislações orientam a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, refletem na forma como os alunos com deficiência são percebidos e incluídos na escola. Tais documentos auxiliam na organização do sistema de ensino e orientam a prática, ou seja, o fazer pedagógico do professor em sala de aula.

Entretanto, Projeto Político Pedagógico tende a homogeneizar a educação escolar, reflexo da organização curricular que as legislações propõem em que, na maioria das vezes, pressupõe uma educação para todos, sem levar em consideração as diversas peculiaridades e singularidades presentes na sala de aula. Nesse sentido, é fundamental garantir um currículo que promova a justiça curricular, ou seja, que se “interesse por superar as várias desigualdades, mantendo a valorização das diferenças [...] que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático” (PONCE; LEITE, 2019, p. 795).

No que tange ao pré-indicador de "acesso e permanência na escola", é crucial ressaltar que, embora seja perceptível que todos têm o direito ao acesso à educação básica, os documentos legais também preveem a necessidade de assegurar a permanência dos alunos ao longo de todo o processo de escolarização. Nesse contexto, destaca-se o Art. 206 da Constituição, que estipula que o "ensino deve ser pautado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, p. 123).

No que se refere ao pré-indicador de "acesso e permanência na escola", é importante destacar que, embora a Constituição apresente a ideia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 9) e a LDBEN também reafirme esses ideais de igualdade o acesso e permanência na escola, é preciso destacar que essa igualdade deve ser entendida de forma ampla, contemplando não só a entrada dos alunos com deficiência nas instituições escolares, mas também a promoção de adaptações e recursos que garantam a participação e o aprendizado pleno desses alunos em todas as etapas do processo educativo.

Pereira e Melo (2020) destacam a importância de normativas que vão além do acesso às instituições escolares para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência em todo o processo de escolarização independentemente de questões físicas, sensoriais, intelectuais, etc.

Embora as legislações brasileiras garantam o direito à educação inclusiva, até mesmo o direito ao atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, é preciso diretrizes que sejam implementadas com a finalidade de promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, a permanência destes no processo de escolarização, especificamente no Ensino Fundamental I.

Com isso, observam-se essas legislações, cuja existência é de fundamental importância, tendo em vista a trajetória do processo de escolarização das pessoas com deficiência, a qual aqui estamos retratando, no entanto é preciso abrir alguns parênteses e situar alguns pontos que se mostram pertinentes, principalmente para a Educação Inclusiva.

É importante ressaltar que as normativas do currículo prescrito se mostram repetitivas em vários documentos, sinalizando assim, a necessidade de uma reformulação desses documentos, para que de fato possam promover um viés mais inclusivo e equitativo, visto que, como se prescreve um currículo pode reforçar a exclusão de um determinado grupo, diante do que é fundamentado e na forma como são retratados esses grupos, especificamente às pessoas com deficiência.

Lasta e Hillesheim (2014) trazem uma perspectiva bem pertinente ao afirmarem que as legislações devem promover uma governança da diferença para que políticas públicas respeitem as diferenças e estabeleçam regras da legitimidade democrática em relação à educação como um direito, exercício de cidadania e dignidade humana.

No entanto, autores como Santos (2008) apontam que, apesar das orientações existentes, a situação nas escolas ainda é de inoperância em relação à inclusão dessas reflexões no currículo escolar. As abordagens periféricas e ocasionais não permitem avanços nos processos formativos e culturais dos participantes da escolarização institucionalizada.

Nesse sentido, é necessário a construção de normativas que reconheçam e proponham novas formas de escolarização centradas nas diferenças, para que, assim, a prática e o fazer pedagógico dos professores possam ser direcionados por currículos que sejam significativos promovendo estratégias que possam garantir a permanência desses alunos no processo de escolarização, e, para além, é necessário que haja um esforço coletivo para a implementação efetiva das legislações e orientações existentes, de forma a promover uma educação inclusiva e que respeite a diversidade humana. que as normativas saiam do papel e que de fato sejam efetivadas.

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

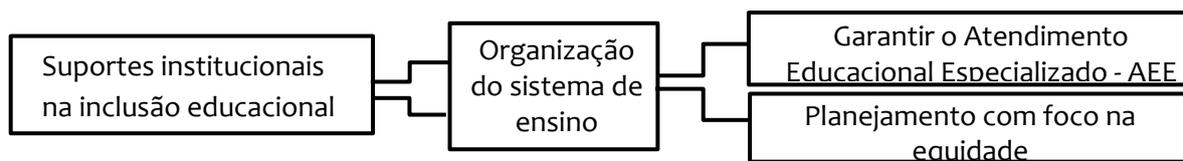
Além disso, é fundamental que haja investimentos em formação continuada de professores e em recursos materiais e humanos para garantir a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Somente assim, será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova o desenvolvimento pleno de cada um

3.2 Núcleo 2 - Suportes institucionais na inclusão educacional

Sabemos que as legislações educacionais, tal como as Políticas Educacionais e Documentos Curriculares, auxiliam na organização dos sistemas de ensino, bem como norteiam o fazer pedagógico e estruturam a maneira de se promover o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esse núcleo irá discutir se essas legislações propõem uma organização institucional que considere os alunos com deficiência e quais são os suportes e estratégias institucionais previstos para a organização do sistema de ensino para atender os alunos públicos-alvo da Educação Especial.

O núcleo de significação “Suportes institucionais na inclusão escolar” contempla os pré-indicadores: “Garantir o atendimento educacional Especializado” e “Planejamento com foco na equidade”. Esses pré-indicadores compilados resultaram no indicador de “Organização do sistema de ensino”. A análise foi organizada conforme ilustra o esquema a seguir.

Figura 2- Esquema do processo de sistematização do núcleo 2



Fonte: elaborado pelas autoras – Dados da pesquisa (2021)

3.2.1 Organização do sistema de ensino

Esse indicador refere-se às normativas dadas pelas Políticas Educacionais e Documentos Curriculares em relação à organização do sistema de ensino - no âmbito institucional - em prol da inclusão dos alunos com deficiência.

Dentre as normativas estabelecidas, podemos destacar primeiramente a que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), que afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência [...] cabendo às

escolas organizar-se para seu atendimento [...] devendo considerar suas necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2001, p. 42). Tendo esse direito previsto, a que mais os alunos com deficiência têm direito ao ingressarem na escola? E como deve ser a organização das instituições escolares para atender a essas demandas e necessidades tidas como específicas?

Para isso, trazemos agora o pré-indicador “*garantir o AEE*”. No primeiro momento, as legislações propõem o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo destinado a alunos da Educação Especial, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (Transtornos do Espectro Autista), altas habilidades e /ou superdotação, sendo este, um serviço de apoio à sala de aula comum, cujo intuito é identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que impedem a participação dos alunos no processo de aprendizagem, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) garante o AEE, gratuito aos educandos da Educação Especial, sendo este um direito que deve ser garantido de forma “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 2).

Essa normativa também é reafirmada em outros documentos, como, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que os entes federados devem garantir “o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 2).

Nota-se que o direito a esse atendimento é bastante evidente nos documentos, no entanto, é importante ressaltar que esse atendimento não deve se sobrepor ao ensino regular, mas sim complementá-lo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva normatiza que as atividades desenvolvidas no AEE “se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, e que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 1).

Apesar de existir uma perspectiva generalista dos dispositivos legais em relação ao AEE, é possível notar que os dispositivos legais referentes ao AEE possuem uma perspectiva geral e trazem normativas superficiais sobre o referido atendimento. No entanto, as lacunas

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

presentes nessas legislações, no que diz respeito a um enfoque mais pontual e descritivo sobre o AEE, são preenchidas por outros dispositivos legais, como o Decreto nº 6.571, que estabelece o AEE como um apoio complementar aos serviços de educação inclusiva, sem deixar válvulas para a manutenção do ensino exclusivamente segregado de crianças e adolescentes com deficiência, visando garantir que esse atendimento não se sobressaia em relação ao ensino regular.

Posteriormente, o Decreto nº 6.571 é revogado e entra em vigor o Decreto nº 7.611/2011, que estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Esse decreto dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e superdotação. O novo decreto tem como objetivo garantir a oferta do AEE como um serviço educacional especializado e complementar à escolarização dos estudantes com deficiência, de modo a promover sua autonomia e independência, sem deixar de lado a perspectiva inclusiva.

Outro ponto crucial a ser destacado em relação ao AEE diz respeito ao funcionamento desse atendimento, sobretudo no que se refere à atuação dos profissionais. Conforme já mencionado, esse atendimento é previsto na LDBEN (1996), ao normatizar que para esse atendimento é necessário “professor com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 46). No entanto, é fundamental questionar se esses profissionais estão sendo formados e preparados de maneira adequada para prestar esse apoio aos alunos.

Assim, é preciso investigar se as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores contemplam todos os requisitos para promover o atendimento às necessidades dos alunos da Educação Especial. É importante refletir sobre as competências e habilidades que os professores devem possuir para lidar com as diversidades e especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Além disso, é necessário discutir como a formação inicial pode dialogar com a formação continuada, a fim de garantir a atualização e aprimoramento constante dos profissionais.

Outra normativa que remete à organização do sistema de ensino é o que indica o pré-indicador de “*planejamento como foco na equidade*”. Além das normativas discutidas anteriormente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) indica que os sistemas e as redes

de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade. Vale destacar que essa perspectiva de equidade começa a ser discutida nos documentos curriculares, especificamente na BNCC, o que de certa forma constitui um avanço que não é visto nas Políticas Educacionais, conforme discutido no núcleo anterior.

Para a BNCC, planejar com um foco claro na equidade implica reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a organização do Projeto Político Pedagógico da escola deve considerar as necessidades dos alunos, como previsto na LDBEN, que estabelece que “os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 40).

É importante ressaltar que as menções anteriormente citadas não garantem um processo de inclusão excelente para os alunos com deficiência. Na verdade, elas acabam reforçando a diferenciação entre esses alunos e aqueles sem deficiência, estereotipando ainda mais a exclusão para esses grupos, visto que o currículo não muda, mas se flexibiliza. Isso ocorre porque, embora haja a flexibilização do currículo para atender às necessidades dos alunos com deficiência, o currículo em si não é modificado.

A ideia de um currículo específico e adaptado para esses alunos abre pode resultar em lacunas na aprendizagem, visto que o ensino pode acabar se tornando apenas um "remendo" para esses alunos (PAGANELLI, 2017). A autora enfatiza que tais remendos são insuficientes, uma vez que muitos alunos continuam sem aprender. Além disso, essas práticas são contraditórias em relação aos pressupostos da educação inclusiva, pois continuam baseadas na ideia de incapacidade a partir de características individuais dos alunos com deficiência (PAGANELLI, 2017).

Ainda nessa discussão, Mesquita (2017,) argumenta que essa percepção binária entre "normal" e "anormal" pode levar à interpretação de que os documentos citados pressupõem que os alunos com deficiência são incapazes de aprender, reforçando a exclusão e estereotipando ainda mais esses grupos.

Em uma educação inclusiva, é preciso implementar propostas que sejam equitativas e que considerem a diversidade. Não se trata de selecionar os conteúdos para estes ou aqueles, mas sim de projetar ações para o bem comum e desejável a todos os cidadãos, sem distinção de direitos. A escola tem o papel social de promover a aprendizagem, bem como currículos

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

que possibilitem a aprendizagem de todos, o que ocorre no primeiro momento através do currículo prescrito, que prescreve ações que irão refletir no fazer pedagógico e no projeto político pedagógico da escola.

3.3 Núcleo 3 - Recursos e estratégias pedagógicas

Considerando que os recursos e estratégias pedagógicas correspondem ao conjunto de procedimentos a serem implementados no fazer pedagógico e que o currículo serve orientação para a ação docente, é importante analisar quais são os recursos e estratégias previstos nos documentos legais para atender às necessidades dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental, bem como como essas normativas estabelecidas norteiam a prática pedagógica.

Dessa forma, o núcleo “Recursos e estratégias pedagógicas” foi estruturado a partir dos pré-indicadores: “Universalização do Ensino Fundamental”; que resultou no indicador “A promoção da inclusão no Ensino Fundamental”. Já os pré-indicadores “Métodos e técnicas para atender as especificidades” e “Recursos de acessibilidade” agrupados, resultaram no indicador de “Ações pedagógicas” conforme elucida o esquema a seguir.

Figura 3- Esquema do Processo de sistematização do núcleo 3



Fonte: elaborado pelas autoras – Dados da pesquisa (2021)

3.3.1 A promoção da inclusão no Ensino Fundamental

O pré-indicador da “universalização do Ensino Fundamental” é visto, nas políticas e nos documentos curriculares analisados, como sendo um dever do Estado garantir o Ensino Fundamental público e gratuito, conforme normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O PNE reafirma a universalização do Ensino Fundamental, estabelecendo como meta a universalização o ensino fundamental “de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo

menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluíam essa etapa na idade recomendada até o final do prazo estabelecido pelo plano” (BRASIL, 2014, p. 9)

Embora a meta seja considerada ambiciosa, é essencial que haja um processo bem estruturado para sua implementação. Além disso, é importante destacar que apenas garantir o acesso não é suficiente, sendo necessária a efetivação de políticas públicas e metas, que devem ser postas em prática. Nesse sentido, é necessário adotar ações específicas, como a busca ativa de crianças que não frequentam a escola, para identificar as causas e propor soluções personalizadas. Somente assim será possível alcançar a meta de promover o Ensino Fundamental para todos, sem exceção.

Corroborando essa afirmativa, Trevisol e Mazzioni (2018) apontam que, ao propor uma universalização do acesso ao ensino fundamental, mesmo com a tentativa de mudanças, ainda haverá “outros tantos desafios, como a qualidade do ensino, a redução das desigualdades entre regiões, grupos sociais e renda [...], a inovação e a redução da evasão e das distorções idade-série” (2018, p. 11). Logo, é necessário que as metas e estratégias propostas sejam efetivamente implementadas em todos os municípios para que possam promover a universalização do ensino fundamental.

É importante enfatizar a relevância da meta 4 do PNE que propõe a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a “população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014, p. 11). O PNE também enfatiza a necessidade de garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Nota-se que o PNE traz mais informações no que se refere ao *locus* do atendimento educacional especializado, reafirmando a garantia da sala de recursos multifuncionais. Para a concretização dessa meta, o PNE traz 20 estratégias para contemplar a meta proposta que incluem a formação de professores para atuar com alunos com deficiência, a adequação de materiais didáticos, a construção de salas de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade arquitetônica, entre outras ações (BRASIL, 2014)

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

Percebe-se que o PNE traz um enfoque mais diretivo em relação aos alunos com deficiência ao apresentar propostas para educação com mais qualidade para esse público, no entanto é preciso que tais metas sejam implementadas, não sendo apenas um planejamento que consta somente no papel, mas algo concreto, que seja efetivado em todo o sistema de ensino, pois nenhuma reforma da educação e do ensino se faz a partir de situações pontuais, sendo necessário um conjunto de medidas complementares capazes de responder adequadamente aos objetivos traçados, no caso, a real democratização do acesso à educação de qualidade

Ao discutir sobre o plano, Aguiar (2010, p. 714) afirma que o PNE manifesta o

reconhecimento da educação como um direito de cidadania e os objetivos e metas refletem as prioridades estabelecidas pelos entes federados, de outro modo, a implementação de tais metas, portanto, exige expressivo investimento e mudanças na gestão de sistemas (Aguiar, 2010, p. 714).

Na esteira dessa discussão, Rigo e Oliveira (2021, p. 12) afirmam que, “para atingirmos a universalização da escolarização aos sujeitos da Educação Especial, faz-se necessário que as políticas locais não se limitem ao previsto no PNE”, ou seja, que os municípios possam ir além do proposto e, assim promover, uma educação de qualidade para os alunos da Educação Especial, indo ao encontro da realidade destes.

3.3.2 Ações pedagógicas

Ao situarmos a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental I, é preciso compreender quais metodologias são dispostas nos documentos legais que norteiam o fazer pedagógico e dão vida ao currículo em ação e de que forma essas normativas promovem a inclusão desses alunos. Para tal, privilegamos desenvolver no interior desse indicador com os seguintes pré-indicadores: “*métodos e técnicas para atender as especificidades*” e “*recursos de acessibilidade*”.

No pré-indicador de “*métodos e técnicas para atender as especificidades*”, verifica-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, está fundamentada a ideia de que o “fazer pedagógico e o trabalho educativo no ensino fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p. 135).

No que diz respeito à Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental I, o referido documento traz um enfoque bem simplista no que se refere aos alunos com deficiência,

mostrando-se superficial em relação a ações e normativas que sejam ligadas a esses alunos. Sinaliza-se, assim, a necessidade da ampliação de normativas que sejam eficazes e que se mostrem mais efetivas e significativas para o processo de escolarização desses alunos no Ensino Fundamental.

Já a BNCC, traz uma perspectiva mais detalhada em relação à prática pedagógica, ao mencionar que o trabalho educativo deve ser pautado em “metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

Dessa forma, vemos que a BNCC traz um enfoque voltado para o trabalho educativo na perspectiva da diversidade em que se consideram as diferentes individualidades na sala de aula. Indo ao encontro dessa discussão, Gurgel e Santos (2016) afirmam que o educador deve ir além do ato de valorizar as diferenças existentes na sala, deve “pensar em desenvolver um trabalho coletivo e que respeite a pluralidade de saberes dos educandos, bem como suas limitações, para a partir de tal realidade (re)planejar o seu fazer garantindo a todos o pleno direito de aprender” (GURGEL; SANTOS, 2016, p. 5).

Nesse sentido, observa-se que a BNCC está alinhada às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, ao reconhecer que “o professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 38). Permitindo assim que uma proposta pedagógica inclusiva seja desenvolvida para atender a todos os alunos de acordo com suas necessidades.

Para que essa prática pedagógica inclusiva seja efetivada, às DCNEB destacam a importância que os sistemas de ensino e as escolas ofereçam “condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva” (BRASIL, 2013, p. 42). Além disso, as DCNEB destacam a necessidade do professor do AEE identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2013)

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

Diante do exposto, é oportuno relembrar a discussão realizada anteriormente no núcleo 2. Para efetivação do fazer pedagógico diante da Educação Especial, uma prática pedagógica inclusiva na Educação Especial, é crucial que a formação docente forneça subsídios que auxiliem o professor no atendimento dos alunos com deficiência, promovendo “novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade” (PLETSH, 2009, p.148). Isso implica na necessidade de um aprofundamento prático, ou seja, da teoria com a prática. Portanto, é essencial uma formação inicial e continuada que contemple a Educação Especial como um campo de conhecimento específico e que capacite o docente para lidar com a diversidade de necessidades educacionais dos alunos

O pré-indicador, “*recursos de acessibilidade*” evidencia a forma com que esses recursos são postos nas políticas e nos documentos curriculares de modo a aprimorar o fazer pedagógico. As Políticas Educacionais e Documentos Curriculares preveem o uso de recursos de acessibilidade. Um exemplo é o que enfatizam as DCNEB, de que o professor deve “identificar as necessidades dos alunos e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 42).

No entanto, apesar da necessidade de recursos de acessibilidade, não são indicados quais recursos podem ser utilizados. A Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais traz informações mais abrangentes em relação aos recursos de acessibilidade no processo de escolarização, citando que

os estudantes com deficiência [...] podem necessitar de equipamentos e/ou mobiliários adaptados ou de outros recursos de tecnologia assistiva que lhes asseguram o acesso ao currículo, aos espaços, à comunicação e informações e a sua participação junto aos demais estudantes (BRASIL, 2014, p. 8).

Corroborando essa afirmação, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial apontam alguns direcionamentos para que as ações pedagógicas possam dar prioridades para “os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade” (BRASIL, 2001, p. 42). Esses recursos pressupõem a acessibilidade, para que o fazer pedagógico possa ser realizado de modo a atingir todos os alunos, usando estratégias de acessibilidade, tendo como base as diferenças existentes em sala de aula.

Já as DCNEB, dão enfoque para a acessibilidade nos espaços escolares, se referindo “a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e

equipamentos e nos transportes (BRASIL, 2010, p. 11). Porém, não indicam quais recursos serão assegurados e disponibilizados para o trabalho pedagógico em sala de aula, tendo em vista que nem sempre as escolas recebem materiais acessíveis que possam atender as demandas dos alunos e muito menos para os alunos público-alvo da Educação Especial.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura a oferta de material escolar e didático para os alunos com deficiência, incluindo o uso de tecnologia assistiva e ajuda técnica. Esses recursos englobam uma variedade de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade e a participação plena da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida no ambiente escolar e na sociedade (BRASIL, 2015).

Diferentemente das Políticas Educacionais e dos Documentos Curriculares analisados, é importante ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão traz uma perspectiva mais ampla e abrangente no que se refere aos recursos de acessibilidade para o fazer pedagógico, já que a lei é uma legislação específica que visa à promoção da inclusão educacional, social e cultural das pessoas com deficiência. A mesma reforça a importância da oferta de recursos de acessibilidade para garantir a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social dos alunos com deficiência, considerando suas necessidades específicas e individuais.

Nota-se, desse modo, a importância das retratações no currículo no que se refere aos alunos com deficiência, sendo fundamental que as legislações sejam mais assertivas no que se refere aos recursos de acessibilidade. Nesse sentido, é preciso que incentivem estratégias de acessibilidade, para que, então, essas regulamentações possam ser implementadas no Projeto Político Pedagógico das escolas. Além disso, é necessário assegurar recursos que auxiliem os alunos com deficiência no processo de escolarização, a fim de reduzir as barreiras existentes no processo de aprendizagem.

4. Considerações finais

Embora exista um arcabouço legal que se refere aos alunos com deficiência, as Políticas Educacionais e Documentos Curriculares ainda necessitam de reformulações para que isso seja efetivado. São necessárias mais discussões relacionadas ao currículo na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, as normativas prescritas, postas nas políticas e documentos curriculares, que norteiam a prática pedagógica e que auxiliam na

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

organização dos projetos políticos pedagógicos que se comprometam com uma sociedade mais inclusiva e democrática.

As Políticas Educacionais e Documentos Curriculares devem valorizar a diversidade e diferentes tipos de aprendizagem, promovendo uma cultura escolar inclusiva e uma educação de qualidade para alunos com deficiência. Para construir essas políticas e documentos, o governo precisa adotar a cultura da diversidade e valorização das diferenças, para que a escola possa representar diferentes grupos e superar qualquer cultura seletiva e excludente.

Referências

AGUIAR, M. A. S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 168 p.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial**. Resolução Nº. 4, CNE/CEB, Brasília, DF, out. de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, dez. 2010.

BRASIL. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, nov., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, jul., 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 agost. de 2021.

BRASIL, **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Guia de orientação da Educação Especial. Belo Horizonte: SEE, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, julho de 2015.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **O currículo em movimento da Educação Básica**, Brasília, SEDF, CEDF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GURGEL, I. C; SANTOS, I. P. **O processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva: o direito de o educando aprender**. CONEDU, 2016.

LASTA, L. L. HILLESHEIM, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Revista Psicologia & Sociedade; 26(n. spe.), 140-149**. 2014.

MANTOAN, M. T. Et al. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. Editora Moderna. 1ª ed., 2002.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.67-80, jul./dez. 2017

MIRANDA, M. F. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

PAGANELLI, R. A. Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual. **Diversa: Educação Inclusiva na Prática**, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 24 jun. 2021

PEREIRA, E. A; MELLO, K. L. Atendimento educacional especializado. **Revista acadêmica pensar além**. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/revistapensaralem/article/view/10/3>> Acesso em 15 de junho de 2020.

PLETSH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

Inclusão escolar no ensino fundamental I: uma análise das políticas educacionais e seus impactos no currículo

PONCE, B. J; LEITE. C. **Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social.** Revista e-Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. E-ISSN: 1809-3876.

RIGO, N. M; OLIVEIRA, M. M. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cad. Pesqui.**, vol.51, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pjtgXVqfdx9xhnm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de agost. de 2021.

SANTOS, M. L. C. Organização curricular: considerações legais e teóricas para a ação do professor da educação básica. **Revista UNAR.** Araras, SP, v.2, n.2, p.23-33, 2008.

SOUZA. B. B; SOUZA, M. B. **O direito fundamental das crianças à educação inclusiva: uma análise no município de Capão da Canoa- RS.** XI Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas da sociedade contemporânea. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11751/1690>. Acesso em 19 de julh. de 2021.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>. Acesso em: 29 dez. 2021.

Sobre as autoras

Ana Carolina Sabino dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente: Didáticas e Currículos da UNIFALMG. E-mail: santoscarol@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4728-5085>

Daniela Schiabel

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Mestre em Educação pela UNIFAL-MG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo- GEPEFOR/FFCLRP/USP. E-mail: schiabellDani@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-2165>

Recebido em: 09/06/2023

Aceito para publicação em: 24/11/2023