

Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo

Curricular differentiation in Integrated High School: accessible resources, pedagogical mediation and collaborative work

Recebido: 03/11/2020 | **Revisado:** 04/11/2021 | **Aceito:** 08/11/2021 | **Publicado:** 04/02/2022

Renata Porcher Scherer
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-1453>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
E-mail: renatapscherer@gmail.com

Como citar: SCHERER, R. P.; Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11492, Fev. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Os debates em torno da diferenciação curricular não se constituem como uma novidade no campo educacional. Hodiernamente, esta temática tem ganhado especial atenção no campo da Educação Profissional e tecnológica, devido ao aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino. Neste estudo, serão analisadas as possibilidades de diferenciação curricular para o trabalho pedagógico no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), objetivando apresentar possibilidades teóricas e metodológicas para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Com base nas análises foi possível mapear três sentidos que a diferenciação curricular assume no contexto do EMI, quais sejam: o primeiro refere-se à criação de recursos acessíveis, o segundo sentido refere-se às estratégias de mediação pedagógica e o terceiro refere-se ao trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Ensino Médio Integrado. Educação Especial. Diferenciação curricular.

Abstract

The debates around curricular differentiation are not new in the educational field. Today, this theme has gained special attention in the field of Professional and Technological Education, due to the significant increase in enrollments of students with disabilities in this type of teaching. In this study, the possibilities of curricular differentiation for pedagogical work in the context of Integrated High School (IHS) will be analyzed, aiming to present theoretical and methodological possibilities for teachers who work in this type of teaching. Based on the analyzes, it was possible to map three meanings that curriculum differentiation takes in the context of IHS, namely: the first refers to the creation of accessible resources, the second sense refers to pedagogical mediation strategies and the third refers to collaborative work.

Keywords: Professional and technological education. Integrated High School. Special education. Curricular differentiation.

1 INTRODUÇÃO

Os debates em torno da diferenciação curricular não se constituem como uma novidade: seja no campo da Pedagogia, seja no campo da Educação Especial. No que tange aos estudos sobre a Educação Especial, podemos destacar o trabalho desenvolvido por Plesch, Souza e Orlenas (2017) no qual as pesquisadoras e o pesquisador, ao discutirem a escolarização de pessoas com deficiência tomando como referência os conceitos de diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem, apontam que esse entrelaçamento pode favorecer “a elaboração de um conjunto de estratégias, técnicas e materiais e recursos para garantir a participação dos alunos nos processos educativos, pois se entende que cada sujeito é único e responde de forma única as oportunidades pedagógicas” (PLESCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274). O estudo ainda ressalta que a compreensão de diferenciação curricular assumida distancia-se de propostas pedagógicas que objetivam a construção de currículos personalizados para cada estudante; mas, ao contrário, busca-se oferecer o mesmo conhecimento a todos: “diferenciando os caminhos, os recursos e as estratégias para atender às especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de uma condição orgânica que a princípio pode impactar o desenvolvimento” (PLESCH, SOUZA, ORLEANS, 2017, p. 271).

Perrenoud (2010), ao discorrer sobre uma concepção pedagógica pensada e construída em uma escola das diferenças, aponta para dois princípios que poderiam servir como guias para a diferenciação do ensino. O primeiro consiste em conduzir todos os estudantes a uma altura mínima e o segundo consiste em conduzir cada estudante à sua altura máxima. Tais princípios são indicativos de uma ação pedagógica que opera no interior de uma concepção de justiça curricular em que todos os estudantes teriam direito a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais e no campo da diferenciação concebe percursos e pontos de chegadas diferenciados para os sujeitos.

As disputas entre a defesa de uma organização curricular pensada e planejada com foco nos interesses e necessidades dos estudantes *versus* uma organização curricular comum para todos têm sido um dos debates mais intensos da Pedagogia no último século (SILVA; SCHERER, 2019). Este debate aponta para a necessidade de estudos que busquem identificar estratégias possíveis relacionadas a escolarização de todos os estudantes, especialmente no que tange ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), a saber: estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas-habilidades/ superdotação. Assim, no presente estudo iremos nos debruçar sobre as possibilidades de diferenciação curricular para o trabalho pedagógico no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) objetivando apresentar possibilidades teóricas e metodológicas para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

A necessidade dessa discussão mostra-se potente pois a teorização curricular sobre o EMI vincula-se a uma defesa de uma educação omnilateral que apresenta como projeto e pressuposto a possibilidade de que nos momentos de formação cada sujeito possa desenvolver e revelar potencialidades que possui e que possa vir a desenvolver, articulada a compreensão da “multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu” (RAMOS, 2014, p. 20). Nesse sentido, a diferenciação curricular pode consistir em uma estratégia prática importante para os

docentes que atuam no EMI junto aos estudantes PAEE, uma vez que a diferenciação curricular compreende a diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face às aprendizagens comuns (ROLDÃO, 2003).

Acreditamos que, mesmo distante epistemologicamente, tais abordagens podem, em ação articulada, favorecer novas reflexões para a construção de uma educação profissional em nível médio de qualidade para todos, constituindo-se como uma resposta aos elevados números de evasão e retenção nessa modalidade de ensino especialmente de alunos PAEE. Outro destaque importante sobre a necessidade de voltarmos nosso escopo investigativo ao contexto do EMI refere-se ao aumento quantitativo de estudantes PAEE na Educação Profissional. De acordo com levantamento estatístico divulgado no Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), no período entre 2009 e 2019 as matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Educação Básica cresceu de 60,5% para 87,2%. Considerando o contexto da Educação Profissional, em classes comuns o crescimento também é bastante significativo - de 718 matrículas em 2009 o número cresceu para 4.758 em 2019. Dados do Censo Escolar¹ de 2018 também apontavam avanços nas matrículas da Educação Especial. Segundo o Censo, o número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns ou em classes especiais chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado principalmente pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período.

Esse aumento quantitativo de estudantes PAEE no Ensino Médio, de forma geral, e no Ensino Médio Integrado, de forma específica, aponta para a necessidade de estudos que ofereçam reflexões teóricas e metodológicas acerca do trabalho pedagógico buscando garantir além do acesso, a permanência e o êxito desses jovens nessa etapa de ensino; pois, infelizmente muitos destes estudantes acabam desistindo e/ou não conseguindo concluir seus estudos. Precisamos assim questionar quais são os motivos que têm levado esse quantitativo de estudantes a abandonar os estudos e construir estratégias para garantir o êxito de todos nessa etapa formativa.

Além do crescimento de matrícula desses estudantes também observa-se um interesse da pesquisa acadêmica sobre essa temática. Entre os principais temas investigados destaca-se as questões relacionadas ao uso de TICS para promoção da acessibilidade (MEDEIROS; QUEIROZ, 2018), análises históricas e legais (FREITAS; SILVA, 2020) e a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho (MONTEIRO et. al, 2011). Em mapeamento sistemático da literatura proposto por Silva e colaboradores (2020) evidencia-se a importância de uma educação profissional de qualidade que possibilite ações inclusivas voltadas para a independência, a autonomia e a emancipação dos estudantes com deficiência. Com base no exposto, nossa aposta no decorrer do presente estudo será o fortalecimento e a consolidação de práticas de diferenciação curricular para promoção de práticas mais inclusivas no contexto da educação profissional. Na próxima seção abordaremos os procedimentos metodológicos empreendidos para a construção da presente pesquisa.

¹ Dados disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculadas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206

2 NOTAS METODOLÓGICAS

O *corpus* empírico deste estudo constitui-se na análise de um conjunto de experiências pedagógicas inclusivas, descritas na literatura pedagógica brasileira, ocorridas nos últimos cinco anos e desencadeadas no contexto do Ensino Médio Integrado. Para seleção das experiências pedagógicas analisadas nesse estudo realizamos uma pesquisa em diferentes bancos de dados nacionais e selecionamos aquelas que atendiam aos seguintes critérios: (1) constituir-se em um relato de uma experiência voltada para o PAEE; (2) ocorrer no contexto do Ensino Médio Integrado; (3) ter sido realizada nos últimos cinco anos.

Nosso objetivo ao descrever e analisar tais práticas curriculares busca apontar para os diferentes sentidos que a diferenciação curricular pode assumir em uma proposta inclusiva no contexto do EMI. Em termos metodológicos, destaca-se ainda que foram analisados trinta relatos de experiências de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do ensino médio integrado utilizando como recurso metodológico a análise de conteúdo.

Importa registrar que a análise de conteúdo não constitui-se em um método rígido. Ao contrário “ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 216). Descreveremos, a seguir, de forma sistemática as etapas para a seleção e análise do material empírico da presente pesquisa. Na primeira etapa realizamos a leitura e análise de todas as práticas e selecionamos oito relatos que em algum aspecto apontavam para uma organização de diferenciação curricular em seu escopo descritivo. Mesmo que nenhum relato analisado nomeie de forma explícita a possibilidade de trabalhar com o conceito de diferenciação curricular, a partir das análises realizadas, foi possível observar que a preocupação com a aprendizagem dos estudantes através da construção de práticas pedagógicas inclusivas, poderia ser nomeada como diferenciação curricular.

Em um segundo momento, estabelecemos três categorias, de modo aberto, quais sejam: diferenciação como construção de recursos acessíveis, diferenciação como mediação pedagógica e diferenciação como trabalho colaborativo. O modelo aberto para construção das categorias significa que elas não estão fixas no início, ou seja, elas tomam forma no curso da própria análise. Ao final, buscou-se apresentar um “esquema de explicação significativo” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 228) a partir da categorização estabelecida. Nessa estratégia de análise o processo de interpretação dos dados é fundamentalmente iterativo, ou seja, “o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudada” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 228). Tal modalidade de interpretação nos ajuda a descrever e analisar os sentidos que têm sido atribuídos a diferenciação curricular no contexto do Ensino médio integrado para estudantes PAEE.

3 ENTRE A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A evasão escolar ainda é um dos grandes problemas da Educação Brasileira em todas as etapas de escolarização. Todavia, os números de evasão no Ensino Médio são significativamente maiores do que no Ensino Fundamental. De acordo com uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (2009), há mais de uma década, dois seriam os principais motivos que levam os jovens de até 17 anos a abandonarem o Ensino Médio. O primeiro consistiria na falta de interesse e/ou motivação, enquanto o segundo se refere a ausência de uma renda familiar que consiga garantir o seu provimento. Já com relação à evasão no Ensino Superior, de acordo com Veloso e Almeida (2002), os principais motivos consistem em: background familiar, dificuldades para conciliar estudo e trabalho, desconhecimento do curso e fraco desempenho acadêmico no primeiro ano do curso devido à formação precária no Ensino Fundamental.

Como nos mostram Dore e Lüscher (2011, p.781), no contexto brasileiro “as possibilidades de acesso ao ensino técnico são limitadas tanto pela política educacional quanto por fatores relacionados ao desempenho escolar dos estudantes na educação básica”. Para as pesquisadoras, aqueles estudantes que conseguem ultrapassar todas as barreiras e se matricular em um curso técnico “resta ainda o desafio de superar condições nem sempre favoráveis à sua permanência na escola” (DORE; LÜSCHER, 2001, p. 781).

Se, como indicam os estudos citados, a permanência e o êxito no contexto do EMI são desafios para todos os estudantes que ingressam nessa modalidade, certamente para os estudantes PAEE os desafios são ainda maiores nos fazendo interrogar por novas estratégias que permitam a oferta de uma educação de qualidade para todos. Para tanto, parece necessário investirmos em estratégias pedagógicas que garantam um olhar sobre as individualidades e necessidades dos sujeitos, mas que não abra mão dos conhecimentos e recursos que a sociedade historicamente produziu. Como nos explica o pesquisador espanhol Antonio Bolívar (2019), um currículo inclusivo precisa estar fundamentado em uma teoria da justiça com base nos princípios da equidade e no reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, uma escola justa lutará “contra barreiras culturais, sociais e educativas que estão na base de práticas, dinâmicas e estruturas que impeçam a todos de progredir em seu processo de aprendizagem” (BOLÍVAR, 2019, p. 828). A necessidade de pensar as relações entre currículo e inclusão aponta ainda para a centralidade de uma permanente reflexão: “para que não fixemos sentidos imutáveis ao currículo escolar, mas nos permitamos atualizá-lo constantemente, para que, como uma produção cultural, possa refletir as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade” (SCHERER; GRÄFF, 2017, p. 396).

Transformar as culturas das escolas, principalmente aquelas com forte tradição seletiva, por comunidades de inclusão exige redesenhar os lugares de trabalho, alterando os papéis e estruturas construindo assim possibilidades para uma cultura profissional mais colaborativa e modos de organização pedagógica onde todos possam se sentir protagonistas e incluídos (BOLÍVAR, 2019).

Aqui importa situarmos que a defesa por um currículo inclusivo não equivaleria pela defesa de atividades e organizações didáticas que ocorreriam para alguns alunos

de forma separada do restante da sua turma regular. Pelo contrário, como explica Bolívar (2019, p. 831), um currículo inclusivo pressupõe que todo aluno tenha garantido o acesso, a participação, o reconhecimento e a aprendizagem, independentemente de suas diferenças pessoais e sua procedência social e cultural.

Uma escola inclusiva, bem compreendida, concentra seus esforços, por um lado, na construção de uma organização que reduz as desigualdades e, por outro lado, aspira uma sociedade mais justa. Em essência, a prática da inclusão na escola é uma maneira privilegiada de promover justiça social. Nesta perspectiva, capacitar todas as pessoas para desenvolver suas potencialidades, requer intervenção ativa das políticas públicas sociais e educativas para garantir esse pleno desenvolvimento de cada estudante.

Para o pesquisador, uma educação inclusiva precisa articular o reconhecimento identitário cultural dos estudantes com a cultura comum. Assim, uma das tarefas da educação consistiria ensinar a todos a vivermos, com nossas diferenças, em um espaço que é comum. Todavia, isso só seria possível através de um conjunto de conhecimentos que possibilitam o exercício ativo para a cidadania. Tais conhecimentos constituiriam-se como habilidades essenciais para seguirmos pensando a educação e as escolas como espaços democráticos.

Silva e Scherer (2019), ao refletirem sobre a importância da diferenciação pedagógica na Pedagogia Contemporânea, dialogam como o dilema acima proposto tem se perpetuado como um dos centrais no campo da Pedagogia. Centralizar nossas ações nas necessidades específicas de cada estudante? Ou focalizar nossa organização pedagógica em um conjunto de conhecimentos comuns? Como explica Bolívar (2019), na construção de currículos inclusivos, a proposição estaria no equilíbrio entre esses polos e não na escolha de um destes. Nesse sentido, os pesquisadores reafirmam que:

uma ênfase exclusiva na sociedade pode se converter em violência (na forma dos variados totalitarismos engendrados no século XX), ao mesmo tempo em que uma ênfase exclusiva no indivíduo, além de pedagogicamente irresponsável, bloqueia as possibilidades de diálogo, de convivência democrática e de constituição de uma pauta formativa comum (SILVA; SCHERER, 2019, p. 17).

A defesa proposta pelos pesquisadores ancora-se na necessidade de compreendermos a importância de olharmos com atenção para as necessidades individuais de nossos alunos sem que com isso realizemos uma omissão de um trabalho coletivo, democrático e que amplie as possibilidades de jovens e crianças se relacionarem com o conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade. Nas palavras de Silva e Scherer (2019, p. 17), “no âmbito da pedagogia, mais do que nos posicionarmos em um dos polos desse debate, advogamos pela justaposição equilibrada de ambos — de maneira que efetivamente possamos nomear o que fazemos como trabalho pedagógico”.

Acreditamos que a diferenciação curricular possa constituir-se como uma estratégia pedagógica que garanta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes PAEE e que, ao mesmo tempo, não renuncie ao ensino do conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade.

Ao apresentarmos a diferenciação curricular como estratégia metodológica no trabalho com estudantes PAEE no contexto do EMI, pensamos em uma organização curricular convergente com os propósitos de uma formação integral e integrada que objetiva a formação do sujeito em múltiplas dimensões. O currículo, assim pensado, “organiza os conhecimentos e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta” (RAMOS, 2011, p. 776). Como explica Ramos, em perspectiva crítica, esta concepção defende as disciplinas escolares como responsáveis por permitir que os estudantes possam “apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica” (RAMOS, 2011, p. 776). Para que todos os estudantes possam ter acesso a tais conhecimentos que, neste artigo, apontamos a diferenciação curricular como uma estratégia pedagógica coerente com as concepções teóricas do EMI. Registra-se que as estratégias de diferenciação curricular precisam necessariamente estar articuladas a uma defesa do acesso aos conhecimentos escolares para todos. Assim, na próxima seção, analisamos um conjunto de práticas pedagógicas descritas na literatura brasileira, identificando um direcionamento curricular que converge com a diferenciação curricular como estratégia pedagógica privilegiada para o trabalho com estudantes PAEE.

4 PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NO EMI: DIFERENTES SENTIDOS COLOCADOS EM AÇÃO

Nessa seção iremos analisar um conjunto de práticas pedagógicas inclusivas realizadas no contexto do Ensino Médio Integrado buscando identificar os diferentes sentidos que as estratégias curriculares assumem neste contexto específico. Como explica Roldão (2003), a diferenciação curricular pode ocorrer em três esferas, no nível político, organizacional e pedagógico-curricular. Mais uma vez recorrendo a pesquisadora portuguesa, poucos trabalhos têm dirigido seu foco investigativo para “o significado de conteúdos curriculares específicos para alunos diferentes ou de que modo são percebidos e construídos os significados dos conteúdos curriculares para alunos diferentes”. (ROLDÃO, 2003, p. 18). Considerando a lacuna identificada, optamos por examinar de forma mais específica as diferentes estratégias de diferenciação curricular que têm ocorrido no nível didático-pedagógico, ou seja, aquelas que envolvem diferentes estratégias, métodos e recursos objetivando o ensino e a aprendizagem de conteúdos comuns.

Para tanto, analisamos um conjunto de publicações, dos últimos anos, e selecionamos para análise as experiências que apontam para práticas curriculares inclusivas. Com base nas análises foi possível mapear três sentidos que a diferenciação curricular assume no contexto do EMI. O primeiro refere-se à centralidade no ensino dos conhecimentos escolares através da criação de recursos acessíveis que objetivam o acesso dos estudantes a esses conhecimentos. O segundo sentido refere-se a estratégias de mediação pedagógica entre o estudante

PAEE e o professor do ensino regular. Tais mediações mostram-se produtivas para a garantia da aprendizagem dos estudantes. O terceiro e último significado refere-se ao trabalho colaborativo realizado entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular atuando cooperativamente no contexto das atividades propostas (mostrando que estratégias de docência compartilhada podem ser importantes para o acompanhamento de atividades promovidas em contexto coletivo). A seguir, descrevemos e analisamos as práticas analisadas apontando para as diferentes dimensões aqui descritas.

O primeiro conjunto de práticas de diferenciação curricular analisadas referem-se à construção de recursos pedagógicos acessíveis que objetivam o acesso dos estudantes PAEE aos conhecimentos escolares que podemos observar nos excertos descritos a seguir:

Assim elaboramos um recurso de tecnologia assistiva visando minimizar as dificuldades de ordem motora dos alunos, e ao mesmo tempo, permitir que tenham autonomia para a realização das atividades propostas, favorecendo, assim, a *internalização dos conteúdos* científicos ministrados (ALMEIDA; PEROVANO; VENTURINE, 2019, p. 67).

Visando atender alunos com e sem deficiência visual, optamos por *diferenciar as classificações dos elementos químicos* (metais, ametais e gases nobres), através do uso de materiais coloridos e com diferentes texturas. Além disso, as demais informações presentes no artefato (título e legenda) encontram-se escritas em tinta e Braille (MELO; PEROVANO; RIMOLO, 2019, p. 116).

Durante as aulas, os modelos foram apresentados ao estudante e pela percepção tátil, o mesmo demonstrava *compreensão das estruturas representadas e função correspondente*. Nela percebe-se que o aluno explora com bastante curiosidade os materiais e, enquanto o faz, questiona a todo o momento a organela em estudo (OLIVEIRA et al, 2020, p. 21).

Os três excertos selecionados apontam para a centralidade do ensino dos conhecimentos escolares a todos os estudantes. Em um contexto inclusivo, a criação desses recursos acessíveis objetiva o acesso dos estudantes ao conhecimento desenvolvido em seu processo de escolarização. Como explicam Pereira, Mendes e Pacheco (2019, p. 32) - em análise de documentos legais publicados em Portugal e no Brasil para a implementação de políticas inclusivas – faz-se possível observar que os conhecimentos escolares muitas vezes “são secundarizados nesta dual tensão entre as desigualdades e as diferenças presentes no processo de escolarização em sala de aula, conseqüentemente, não estando ao alcance de todos”. Para as pesquisadoras e o pesquisador os conhecimentos escolares precisariam constituir-se como o horizonte de uma organização curricular inclusiva direcionando o foco para o caminho de uma justiça curricular. Todavia, em algumas situações tal organização curricular voltada para a escolarização de alunos com deficiência “passa pela

alternativa de minimizar ou até excluir conteúdos do currículo comum” (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2020, p. 31).

Ao atentar para esse primeiro significado relativo à diferenciação curricular, buscamos dar visibilidade a uma importante estratégia pedagógica que tem como objetivo central atribuir luz ao necessário contato dos estudantes

PAEE com os conhecimentos escolares. Acreditamos que essa seja uma importante frente de trabalho e pesquisa no campo da Educação Especial sinalizando para novas práticas pedagógicas que, ao conferirem centralidade ao ensino e a aprendizagem dos conhecimentos escolares para todos, favorecem a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas através da construção de recursos didáticos acessíveis.

O segundo conjunto de práticas pedagógicas inclusivas refere-se à mediação pedagógica entre docente e estudante que se configura como uma importante estratégia de diferenciação curricular. A seguir destacamos excertos do material empírico relacionados a esse significado:

Ao aprender sobre células, *após as explicações por parte da professora*, os alunos confeccionaram material didático de células e suas estruturas. Em outro momento, editaram e afixaram legendas para cada estrutura presente nos modelos produzidos. Em seguida, apresentaram, em pequenos grupos, o modelo didático, suas funções e importância para a vida (MONTICELLI; MALINI, 2019, p. 57).

O estudante teve total liberdade para montagem do esquema solicitado. Inicialmente, *o professor questionou* se ele estava seguro a respeito do sentido dos vetores que representavam as forças, então, o discente decidiu modificar o sentido dos vetores. Ao ser interpelado a respeito do valor da força resultante sobre o corpo ser zero ou não, o mesmo respondeu corretamente e relacionou o fato de a força resultante ser zero devido à velocidade do paraquedista ser constante (ALMEIDA; PEROVANO; VENTURINE, 2019, p. 71).

A utilização do referencial gustativo como analogia para modelo atômico e carga elétrica. Com a receita do pão de queijo com goiabada, a ideia é a de que o aluno utilize o referencial gustativo para relacionar o salgado da massa à carga positiva (próton) e o doce da goiabada à carga negativa (elétron). Isso somente é viável se o *docente esclarecer ao discente* que, na verdade, o próton não é salgado nem o elétron é doce, isto é apenas uma analogia, assim como se faz comumente na atribuição de cores e sinais diferentes para cargas positivas e negativas (CAMARGO; SELINGARD; 2019, p. 104).

O aluno *com mediação do professor I*, demonstrou compreensão quanto à relação da existência próxima do espaço da criação de aves próximo ao lago e horticultura, quando verbalizou que a sombra dos açaizeiros no lago deixava “fresco” também o espaço para as aves e hortaliças (ZIVIANI; PIROLA; ALVARENGA, 2019, p.69)

Os quatro excertos trazem como elemento central a mediação entre docente e o estudante PAEE para a construção e apropriação do conhecimento escolar. Ao atentarmos para esse segundo significado desejamos chamar atenção para a importância da mediação qualificada para a efetivação da diferenciação curricular. Nesse sentido, destacamos que a construção de recursos acessíveis descritos anteriormente não se constitui como uma estratégia inclusiva se a utilização de tais recursos não estiver articulada com uma mediação qualificada. A Lei Brasileira de Inclusão (2015, p.11), ao discorrer sobre as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, destaca as nomeadas barreiras atitudinais. Estas consistem em “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Dessa forma, a mediação realizada como uma estratégia pedagógica constitui-se como um importante recurso para eliminação das barreiras atitudinais de forma a auxiliar o estudante PAEE a acessar os conhecimentos que estão sendo abordados nas atividades propostas. A importância da mediação pedagógica para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual foi o foco do estudo desenvolvido por Pletsch e Lima (2020, p. 58). De acordo com as pesquisadoras, a oferta de “estratégias e mediações pedagógicas sistematizadas e planejadas para os alunos com deficiência intelectual” consiste em um fator determinante para que, além da socialização, esses estudantes possam ter relações qualificadas com os colegas além de “construir conceitos científicos necessários para o seu desenvolvimento social” (PLETSCH; LIMA, 2020, p. 58).

O terceiro significado identificado a partir das análises realizadas consiste em observar a diferenciação curricular através da articulação entre os docentes do ensino comum e do AEE. Apresentamos a seguir alguns excertos relacionados a essa organização pedagógica:

Foram feitas adequações no sentido de permitir um tempo maior de realização da prova para um dos alunos sem a presença dos colegas e *acompanhado da professora de educação especial*. Optou-se por aplicar o instrumento de avaliação em outro momento, pois haveria muita informação a processar, como: troca de sala, ambiente com muitos recursos, prova diferenciada. Inclusive, em data anterior ao dia da prova um dos alunos com necessidades especiais foi levado ao laboratório para conhecer o local e ambientar-se (MONTICELLI; MALINI, 2019, p. 57).

Alguns trabalhos manuais foram realizados pelo estudante, *com acompanhamento do professor regente e da professora do Atendimento Educacional Especializado*. No laboratório em questão, as bancadas usadas para realização de procedimentos não são compatíveis com as características do aluno. A solução encontrada foi adaptar uma mesa, cuja altura fosse compatível com o estudante cadeirante (BRAGANÇA; ALMEIDA; PEROVANO, 2019, p. 37).

Na tentativa de aproximar a comunicação entre o professor e aluno, a estratégia adotada pelos docentes que ministram disciplinas no curso foi a elaboração de aulas com informações visuais. Além disso, solicitou-se ao discente que reproduzisse diversos materiais práticos

referente a alguns modelos de atividades minerárias. *Com auxílio da professora de AEE e da tradutora e intérprete de Libras-Português, todo material era devidamente explicado ao aluno como forma de facilitar sua compreensão. Posteriormente o aluno apresentava ao professor e aos colegas de turma seu conhecimento do material produzido (VALE; LEMOS; SOUZA, 2019, p.116)*

Podemos observar nos três excertos destacados a importância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os docentes do ensino comum para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, bem como para a organização de estratégias de diferenciação curricular. As diretrizes operacionais para o AEE apontam que uma das funções do professor que atua nesse serviço consiste em “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 4). Tal articulação nem sempre é um processo fácil, mas como desejamos mostrar nos excertos destacados: constitui-se como um dos pilares para a construção de uma organização pedagógica que respeite os estudantes e suas necessidades e auxilie-os na apreensão dos conhecimentos escolares.

Destaca-se ainda, em termos analíticos, que o professor de AEE atua em diferentes momentos da intervenção pedagógica desde o planejamento, passando pela intervenção com o estudante na sala de aula comum, nos laboratórios e nas salas de recursos multifuncionais auxiliando também nos momentos de avaliação das aprendizagens. Sobre a atuação do professor de AEE importa observar que a centralidade das políticas de educação especial, especialmente a partir dos anos 2000, voltou-se para a atuação desse profissional. Segundo a pesquisadora Rosalba Garcia (2013), atualmente redirecionou-se as atribuições e a formação do professor que atua no AEE “retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa - AEE – a marca da multifuncionalidade” (GARCIA, 2013, p. 116).

Essa multifuncionalidade indicada pela pesquisadora pode ser observada na atuação dos profissionais descritos nos relatos analisados em uma atuação que se múltipla nos diferentes espaços da escola e não se restringe aos atendimentos realizados no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais. Mesmo que possamos ver limites nessa nova organização do AEE, também precisamos registrar em nossas análises que essa nova forma do AEE se apresentar parece estar produzindo outras possibilidades de organizar e fazer a inclusão no contexto escolar.

Após o mapeamento, a descrição e a análise de três distintas formas de operacionalização da diferenciação curricular no contexto da educação profissional mobilizamos a seguinte interrogação sobre a diversificação de propostas: “tem o intuito de perseguir diferentes maneiras de o aluno entrar em contato com o conhecimento ou o propósito de apenas pensar diferentes formas de participação, oferecendo currículos diferentes, mas desiguais desde o princípio?” (SCHERER; DAL`IGNA, 2015, p. 423). Acompanhados da presente interrogação nos encaminhamos para a conclusão desse estudo evidenciando que o conceito de justiça curricular pode se constituir como uma importante ferramenta para a construção de práticas mais inclusivas e democráticas no contexto da educação profissional.

5 DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA JUSTA

Ao apresentarmos a justiça curricular como horizonte para construção de práticas inclusivas no contexto do EMI importa inicialmente situarmos as diferentes concepções de justiça escolar que têm sido mobilizadas ao longo do processo de escolarização da população. De acordo com o pensador François Dubet (2011), em virtude da multiplicidade destas concepções nem sempre elas convergem e algumas vezes chegam a opor-se entre si.

Quando falamos de justiça precisamos interrogar como as instituições escolares têm distribuído a todos: condições de acesso, conhecimentos escolares, diplomas, oportunidades de êxito, autoimagem dos estudantes, entre outros. No caso de estudantes com deficiência, tais aspectos tornam-se centrais ao pensarmos seu processo de escolarização e merecem assim nossa atenção. Podemos dividir em quatro principais categorias as concepções acerca da justiça escolar: desigualdade de acesso, igualdade de oportunidades, igualdade dos resultados e justiça devida aos indivíduos (DUBET, 2011).

Durante um grande período a escolarização escolar foi restrita a um público bastante específico. A grande maioria da população não era escolarizada. Nesse contexto, como explica Dubet (2011, 524): “A escolarização de todos apareceu, então, como a primeira grande causa do combate pela justiça escolar”. Com a democratização do acesso à educação uma segunda concepção de justiça baseada na igualdade de oportunidades começou a se fortalecer nas pautas progressistas vinculadas a educação. Todavia, mesmo que a igualdade de oportunidades tenha se constituído como um princípio central da justiça escolar diferentes análises começaram a contestar o presente princípio. O principal argumento destas críticas, conforme Dubet (2011, p. 526), consiste em compreender que “a igualdade meritocrática das oportunidades apresenta-se como um modo de legitimação da construção de uma elite, cujo sucesso seria tributário do seu mérito; assim, essa figura de justiça pode legitimar determinadas desigualdades”.

Em contrapartida a essa concepção de justiça que buscava neutralizar os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares inicia-se um interesse pelo efeito das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais. Ainda de acordo com o sociólogo francês (2011, p. 527), a igualdade de resultados preocupa-se “com os efeitos desiguais da competição escolar, ainda que essa seja conforme a justiça, a fim de que os alunos mais fracos obtenham diplomas, do ponto de vista social, úteis ou para que os fracassos escolares não tenham consequências sociais demasiadamente graves”. Como última concepção, o pesquisador aposta na justiça devida aos indivíduos. Nas suas palavras: “A justiça devida aos indivíduos não se limita apenas aos julgamentos escolares, mas também aos sistemas de direitos e deveres de vínculo aos atores em particular, aos professores e os alunos” (DUBET, 2011, p. 528).

Dentro de uma compreensão de justiça escolar que não se resume a igualdade de oportunidades, nem a igualdade de resultados; mas, busca aproximar-se da justiça devida aos indivíduos, importa ressignificar a função social da escola sob a perspectiva da educação inclusiva. As pesquisadoras Dainez e Smolka (2019), em estudo recente, afirmam que a função que a escola têm assumido em relação aos

alunos com deficiência seguem carregando marcas do discurso médico através da estimulação, do trabalho assistencialista através do cuidado que convergem em uma compreensão da inclusão escolar que se resume a socialização destes sujeitos. É a partir desses resultados que as autoras defendem que “a função social da escola não se resume à socialização/ convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 14).

Para Silva (2018), em elaboração recente, o conceito de justiça curricular pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Nesse sentido, seria importante que as políticas curriculares “incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural- capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares do nosso tempo”. (SILVA, 2018, p. 16).

Direcionando-nos para a conclusão deste estudo, entendemos que para qualificar os processos inclusivos especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado torna-se importante retomar a função social da escola e fortalecer a nossa compreensão de justiça curricular. Investir em estratégias de diferenciação curricular que podem se traduzir na construção e oferta de recursos acessíveis, mediação pedagógica qualificada e trabalho colaborativo com o professor de AEE são alguns caminhos encontrados na presente formulação investigativa, ainda em andamento.

Acreditamos que as concepções teóricas que sustentam o EMI, associadas especialmente a uma educação que ocorra de forma integral e integrada para todos, precisa ser cotejada com as concepções de educação inclusiva e justiça escolar; pois, em muitos casos o caráter seletivo e excludente dessas instituições segue operando ora em uma compreensão de justiça como igualdade de oportunidades, ora com uma concepção de justiça como igualdade de resultados. Se assumirmos a justiça escolar como horizonte de nossas ações pedagógicas, as discussões de EMI como sustentação para a nossa prática e a diferenciação pedagógica e a inclusão como princípios orientadores para o nosso planejamento poderemos caminhar no sentido de uma educação mais justa, democrática e inclusiva. Em nosso estudo, seguiremos investigando sobre práticas inclusivas no contexto da educação profissional buscando dar visibilidade a organizações pedagógicas que garantam e promovam o direito de pessoas com deficiência a uma educação baseada em uma justiça devida aos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Georgia B. S. PEROVANO, Laís P. VENTURINE, Cleidson. Elaboração de recurso didático para o ensino de Física voltado à escolarização de um estudante com paralisia cerebral. In: PEROVANO, Laís P. MELO, Douglas. **Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacases: Brasil Multicultural, 2019. p. 64-75.
- BOLÍVAR, Antonio. Um currículo inclusivo em uma escuela que asegure el éxito para todos. **e-curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p.827-851, 2019.

BRAGANÇA, Bruno. ALMEIDA, Georgia. PEROVANO, Laís. Práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso na disciplina de fabricação mecânica. In: PEROVANO, Laís. **Práticas inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 28-41

BRASIL. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução 4. Brasília, 2009.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acessado em: outubro 2020.

CAMARGO, Eder P. SELINGARD, Gabriela. Representação multissensorial da evolução dos modelos atômicos. In: PEROVANO, Laís P. MELO, Douglas. **Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 108- 123.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez, 2011.

DUBET, François. Justiça. In: ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; SILVA, Cirlande Cabral da. A educação das pessoas com deficiência no Brasil e na Rede Federal de ensino com enfoque no aluno surdo: uma abordagem sobre os aspectos legais e históricos do processo de inclusão ESCOLAR. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. 1-16, e7975, mar. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **O Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem- -escola**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/Ibre, CPS, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan-mar, 2013.

MEDEIROS, Magnólia Maria; QUEIROZ, Maria Jane. TICS NA EDUCAÇÃO: O USO DE SOFTWARE LIVRE NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 1-11, e6875, jun. 2018.

MONTEIRO, Líbia Gomes et al. Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 459-480, dez. 2011.

MONTICELLI, Fernanda F. MALINI, Maressa. A avaliação diferenciada numa perspectiva inclusiva no ensino de Biologia. In: PEROVANO, Laís. MELO, Douglas. **Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 108- 123.

MELO, Douglas. PEROVANO, Laís P. RIMOLO, Annelize D. Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos com deficiência visual: aspectos teóricos e práticos. In: PEROVANO, Laís P. MELO, Douglas. **Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacases: Brasil Multicultural, 2019. p. 108-123.

PEREIRA, Cléia. MENDES, Geovana. PACHECO, José. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. MENDES, Geovana. PLETSCHE, Márcia. HOSTINS, Regina. **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2019. p. 16-37.

PLETSCH, Márcia D. SOUZA, Flávia F de. ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n.35, 2017.

PLETSCH, Márcia D. LIMA, Marcela F. C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: MENDES, Geovana. PLETSCHE, Márcia. HOSTINS, Regina. **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2019. p. 38-63.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio integrado: da conceituação à Operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, v. 19, n. 39, p. 15-29, 2014.

RAMOS, Marise N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771- 788, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis**. Porto: Porto editora, 2003.

SCHERER, Renata. DAL`IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum**, Maringá, v.37, n.4, p. 415-425, out-dez, 2015.

SCHERER, Renata. GRÄFF, Patrícia. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. **e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 376- 400, abr-jun, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SCHERER, Renata Porcher. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240041, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, e168824, 2018.

SILVA, Fernanda Souza da et al. Educação profissional e a inclusão de pessoas com deficiência: um mapeamento sistemático. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8199, fev. 2020.

OLIVEIRA, Andressa. Et al. “A gente consegue criar uma imagem e saber que uma coisa tão minúscula tem tanta informação”: um estudo de caso com deficiência visual e modelos didáticos de células. In: OLIVEIRA, Andressa. **Práticas inclusivas no ensino de Ciências e Biologia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 11-32.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Moderna: 2020.

VALE, Daniel. LEMOS, Ediu. SOUZA, Maria. Experimentando a educação inclusiva no Ensino Técnico em Mineração. In: PEROVANO, Laís. **Práticas inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p.107-120.

VELOSO, Tereza Cristina; ALMEIDA, Edson Pacheco. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **Série-Estudos**, Campo Grande, n.13, p.133-148, jan./jun 2002.

ZIVIANI, Mariza. PIROLA, André. ALVARENGA, Marling. Trabalho colaborativo: relato de experiência inclusiva no Curso Técnico em Meio Ambiente no Ifes – Campus Nova Venécia/ES. In: PEROVANO, Laís. **Práticas inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 58-79.