UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO JUNIO DA SILVA SANTOS

**Escolarização e currículo: considerações no campo das
deficiências**

São Paulo
2017

FÁBIO JUNIO DA SILVA SANTOS

Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirley Silva

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9 Santos, Fábio Júnio da Silva
S237e Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências /
Fábio Júnio da Silva Santos; orientação Shirley Silva. São Paulo: s.n., 2017.
147 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Escolarização 2. Currículos e Programas 3. Deficientes 4. Educação
Especial I. Silva, Shirley, orient.

SANTOS, F. J. S. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em: 11 de agosto de 2017

Banca Examinadora

Professora Doutora Shirley Silva

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado.

Assinatura

Professora Doutora Cláudia Valentina Assumpção Galian

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

Assinatura

Professora Doutora Maura Corcini Lopes

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Julgamento: Aprovado

Assinatura

DEDICATÓRIA

Dedico essas reflexões aos meus estudantes com deficiência que me fizeram entender que todo processo de ensino é também de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento inicial será feito aos meus agrupamentos afetivos: família, amigos e colegas de profissão e estudo, são muitos e assim não os nominalizo porque cada um tem importância proporcional ao lugar que ocupam em meu coração. Agradeço aos meus familiares pela compreensão e apoio nos meus muitos momentos de reclusão e atenção seletiva, principalmente nos muitos momentos de ausência, viagens e toda sorte de "manias" de um pós-graduando, obrigado pelo apoio incondicional; aos amig@s, que já me perdoaram pelo afastamento das atividades sociais que sempre me nutrem de alegria, afinal sei que um amigo ausente também dá trabalho e, agradeço aos meus amig@s de estudo, pela escuta e trocas de angústias também, pois o estudo de temas delicados não são feitos sem um reengenharia das nossas certezas, isso nem sempre é fácil e deixa marcas.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que me ajudaram a problematizar o fazer do chão da escola no que se refere à interface entre currículo e educação especial, essas discussões me ajudaram a avançar na proposição teórica.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Shirley Silva que pacientemente me ajudou a entender que a postura diante do objeto de pesquisa é atravessada por aspectos teóricos-metodológicos que também nos formam. Agradeço à Prof.^a Dr.^a Cláudia Valentina Assumpção Galian e à Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes pelas discussões feitas quanto às minhas escolhas teóricas.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.

EPÍGRAFE

UMUNTU NGUMUNTU NGABANTU

Sou o que sou na medida em que somos todos – provérbio Zulu

RESUMO

SANTOS, F. J. S. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Escolarização e pessoas com deficiência, transversalizada pelo currículo, constituíram-se eixos norteadores para a elaboração, construção metodológica e análise da pesquisa desenvolvida, a ser apresentada nessa dissertação. Circunscreveu-se tal análise ao ensino fundamental, etapa da educação básica que tem se configurado como a de maior acesso dessas pessoas, mas também aquela à qual as respostas da educação serão, de fato, exigidas, seja no acesso ou na permanência, sendo que, nessa última, a questão do currículo seja talvez a mais implicada, diretamente, com a escolarização propriamente dita. O percurso metodológico de construção e análise do material – superfície de análise da presente dissertação – consiste em dissertações, teses e artigos científicos compreendidos no período entre 2000 e 2015, estiveram permeados pelos dispositivos teóricos do currículo como processo social de Jose Gimeno Sacristán e as discussões de Jan Masschelein e Maarten Simons acerca da função social da escola. Esse recorte temporal visa enfocar, na discussão, uma perspectiva da política educacional que se constrói no Brasil a partir, especialmente, dos anos 2000, qualificada de inclusiva. Buscou-se compreender, primeiramente, de que maneira o conjunto das produções selecionadas consideravam, como argumento e fundamento, o currículo e a função social da escola e, conseqüentemente, o direito à educação para as pessoas com deficiência. Objetivamente se parte da pergunta de investigação: o que se estabelece como relação entre escolarização das pessoas com deficiência e currículo? A revisão bibliográfica revelou uma multiplicidade de formas de se nomear o currículo em interface com a escolarização. Nesse conjunto, os argumentos variaram desde a ênfase dada ao currículo, a função social da escola e aos modos de se entender a escolarização das pessoas com deficiência. Distante de ajuizar os discursos produzidos sobre escolarização das pessoas com deficiência, currículo e educação especial, compreende-se como necessário o debate sobre eles, uma vez que o direito à educação não se resume a estar inserido em uma escola, mas poder se constituir como sujeitos e produtores de conhecimento. Indago, por fim, se a particularização da escolarização pautada na necessidade do estudante com deficiência não poderia representar o avesso da função social da escola - o inter-esse, assim como o tipo de conhecimento, que fundamenta o currículo - pode negar a fronteira entre a prática pedagógica e os conceitos fundamentais que a escola, como instituição de formação, deve garantir para que seus aprendizes acessem o conhecimento historicamente acumulado.

Palavras-chave: Escolarização. Currículo. Função social da escola. Pessoas com deficiência. Educação especial.

ABSTRACT

SANTOS, F. J. S. **Schooling and curriculum: considerations in the field of disabilities**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Schooling and people with disabilities, dealt with in a transversal way in the curriculum, turned out to be the guiding principles for the preparation, methodological construction and analysis of the research here undertaken, and presented in this master's thesis. The analysis was limited to elementary and middle schooling, a stage of basic education which has proved to be the one with greater access for people with disabilities, but it is also the one where the actions taken in the field of education are, in fact, required, both the access and in the permanence. As for the latter, curriculum-related issues are the most directly affected by the schooling per se. The methodological path of construction and data analysis – analytical surface of this master thesis – consists of theses, dissertations, and scientific articles between 2000 and 2015, was pervaded by the theoretical devices of the curriculum as a social process as seen by Jose Gimeno Sacristán. Regarding the social function of the school, I have reviewed the discussions by Jan Masschelein and Maarten Simons. Also, I have compiled Setting a specific period had the purpose of focusing, amidst the discussion, on a perspective of the educational policy that has been constructed in Brazil especially after 2000, and called inclusive. I have attempted to understand, first of all, how the collection of the productions selected saw, as an argument and grounds, the curriculum and the social function of the school, and consequently, the right to education for people with disabilities. Objectively, the starting point of the investigation is the question: what is defined as the relation between the schooling of people with disabilities and the curriculum? The bibliographic review revealed a multiplicity of ways of naming the curriculum in the interface with schooling. Within this collection, the arguments varied from the emphasis on the curriculum, the social function of the school and the ways of comprehending the schooling of people with disabilities. Far from judging the discourses produced about the schooling of people with disabilities, curriculum and special education, I deem necessary to debate such elements, since the right to education cannot be reduced to be included in a school but to be able to become a subject and a producer of knowledge. Finally, I inquire if the particularization of schooling based on the needs of the students with disabilities could not represent the reverse of the school's social function, the inter-esse as well as the type of knowledge that is the foundation of the curriculum, would then to deny the frontier between the pedagogical practice and the fundamental concepts that the school, as an institution of formation, must ensure so that the learners have access to the historically accumulated knowledge.

Key words: Schooling. Curriculum. Social function of the school. People with disabilities. Special education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - DISPOSITIVOS DE ANÁLISE.....	19
O que entendo por função social da escola.....	20
Qual o problema que vejo.....	24
E o que essa tensão tem a ver com o percurso metodológico?.....	27
Currículo como processo social.....	30
Deparamos com uma curva no caminho?.....	33
Ênfase na metodologia.....	34
Ênfase na deficiência.....	38
Ênfase no espaço.....	45
Ênfase no planejamento.....	51
O que falta nesse caminho?.....	55
CAPÍTULO 2 - PERCEPÇÕES DE ESCOLA E DE ESCOLARIZAÇÃO.....	57
CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO E ESCOLARIZAÇÃO.....	80
CAPÍTULO 4 - O(S) “CURRÍCULO(S)” PROPOSTO(S) NOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	106
PROPOSIÇÕES E DILEMMA: NOTAS PARA UMA SÍNTESE.....	122
REFERÊNCIAS.....	128

Introdução

Migrante de uma pequena cidade baiana, chego a São Paulo com minha família para viver em um espaço que já não me era estranho na minha cidade natal: a favela. Este fato é importante porque marca meu primeiro interesse pelo direito à educação, pois, nessa época, foi-me negada a matrícula na escola porque eu não tinha endereço. Não ter endereço me colocou como um estrangeiro, como um outro diferente dos demais, nem posso falar de desigual, pois para ter esse status era preciso ser considerado vivente, e naquele momento de minha infância essa chaga denunciava a minha não existência! Mas eu existia, eu queria existir! Para além de minha vontade, as regras do mundo exigiam que duvidasse de mim, admitindo que de fato eu não era, porque não tinha. Foi preciso negar meu espaço e pegar emprestado, do outro, aquilo que já me deixava à margem da escolarização: a posse de um CEP.

Sabe o que é mais engraçado nessa história? As expectativas dos meus iguais, os da favela é claro, que me viam como vencedor, era aquele que iria prosperar porque aprenderia coisas importantes, que somente os ricos aprendiam. A minha expectativa era de aprender muito, para que meus iguais estivessem também na escola.

No processo de escolarização do ensino fundamental, ou ginásio para os saudosistas, a minha expectativa, e a dos meus iguais, foi engolida pela ação normalizadora da escola. Eu era um aluno inteligente, os colegas e professores me tinham como exemplo de sucesso! Mas eu tinha um segredo, eles nem desconfiavam do meu “habitat” e eu tinha medo de contar! Esse medo foi alimentado por anos de negação de quem eu sou, pois eu era aquilo que a escola me forçava a ser: uma invenção de mim mesmo sonhado pelos outros. Os dois lugares que ocupava me engendravam nessa farsa: a favela me via como vencedor, aquele que sairá da pobreza, a escola depositava em mim uma expectativa que não condizia com o espaço que eu ocupava fora dela.

Eu estava no limite entre duas realidades, que não me viam, excluído e sem opção de lugar, pois o meu lugar era uma invenção minha e dos outros. Nesse discurso criado, a injustiça social jazia como elemento fundante, que, no meu caso, até aquele momento, se apresentava sob o estigma do sonoro F-A-V-E-L-A-D-O!

Concluo o ensino fundamental de forma exitosa e, já devidamente cooptado pelo movimento estudantil, resolvo “invadir”, passando por rigorosa seleção elitista, outro espaço, que embora público, disseram não ser meu: a Escola Técnica Estadual Albert Einstein, na qual ingressei, em 1998, no curso técnico em eletrônica. O embate de classe deixou em mim a certeza de que a educação é um processo de luta e de desconstrução de pressupostos. A princípio, o primeiro deles eu descobri quando percebi que a bem-vinda gratuidade do curso não contemplava passagem, alimentação, materiais e livros.

Este “não-dito” da gratuidade foi outro embate de classe para mim, pois, como estudava o dia todo, “me virava” para trabalhar, durante o tempo que sobrava, e custear meus estudos, uma vez que a prioridade da minha família era fisiológica: comer. Nesse momento entendi que o favelado era um rótulo ao qual poderiam se somar vários outros, a depender daquilo que eu estava reclamando. Disseram-me preto, pobre, macumbeiro, esquerdista, maconheiro, traficante, ambulante, pedinte e outros não-ditos ou interditos.

Finalizo o curso e vou trabalhar profissionalmente em uma agremiação política, auxiliando o movimento estudantil secundarista na organização de passeatas, em sua formação política e em inúmeros enfrentamentos das sucessivas greves do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). O desejo de mudar a escola potencializou minha entrada, em 2003, no curso de Letras da Universidade São Marcos. Nesse mesmo ano, presto concurso e ingresso na Companhia do Metropolitano de São Paulo (METRÔ), na função de agente de segurança. Nessa função tive que lidar com pessoas vitimadas pelo crack e pela “cola de sapateiro”, que nem ao menos tiveram a oportunidade de morar no espaço da favela: as crianças de rua. Essas entravam na escola como exemplo daquilo que se quer combater: as drogas. Eram usadas como exemplo de fraqueza moral e falta de família. Num momento de crise resolvo sair do emprego de opressor dos oprimidos pago pelo Estado.

Entro no ensino público municipal de São Paulo, com todas as mazelas que muitos dos professores viam na escola, eu estava tranquilo porque enxergava as pessoas, os alunos, a vida deles. De tanto observar percebo que tem alunos à margem dos outros: as pessoas com deficiência¹. Ouvi muito que nada poderia ser feito por eles,

¹A denominação pessoas com deficiência será utilizada nessa dissertação em concordância com o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b). Essa se apresenta como um conceito guarda-chuva a ser utilizado nas diversas políticas públicas, abrange as pessoas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação

só a socialização era o bastante, isso não me confortou. Em 2010, resolvo estudar Pedagogia para entender o que na escolarização faltava para tais pessoas, estudo e tenho contato com recursos e serviços do atendimento educacional especializado. Eu já desconfiava que a questão de socialização e oferta de recursos não eram boas respostas para a escolarização.

Resolvo entrar na especialização em Deficiência Intelectual ofertada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Marília, participando de muitos congressos e discussões sobre a temática. Estudei muita teoria, sobretudo as que afirmavam que conceitualmente a escolarização era possível, desde que se considerasse o currículo. O que me afligiu foi o fato de, ao terminar a especialização, não ter adquirido conhecimento suficiente para a prática.

Em 2012, opto por desenvolver trabalho na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão da escola em que ainda trabalho, no intuito de entender na prática como o atendimento educacional especializado (AEE) se articulava com a classe comum, no diz respeito ao acesso ao currículo para as pessoas com deficiência. Nesse lugar trabalhei da forma como acreditava ser a mais assertiva, minha articulação com a escola estava centrada no acompanhamento sistemático daquilo que os professores planejavam para os estudantes com deficiência por meio das adaptações e na oferta de recursos. Nessa fase o que mais me frustrou foi a pouca aderência da escola em fazer isso, pois muitos colegas ainda acreditavam que não era preciso o esforço, pois alguns não vão ter sucesso na escolarização. Essa questão trazida por esses colegas me levou a pensar que era preciso então me especializar em adequações para a minha disciplina e considerando a deficiência intelectual, na qual eu ocupo um lugar de fala de um “especialista”.

O ingresso na pós-graduação em 2014, com projeto de mestrado destinado à investigação das adequações curriculares de língua inglesa para alunos com deficiência intelectual, traz de uma certa maneira outra troca de lugar. Na troca dialógica proporcionada pela orientação, bem como a participação em discussões, além de leituras e problematização sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, altero meu foco de olhar para o currículo, porque fui convencido de que o discurso da inclusão nos leva a individualizar alguns problemas para esconder um problema de

com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

fundo: a exclusão.

O meu objeto de pesquisa tem um pouco da minha história, mas isso não foi claro o tempo todo, isso porque o meu corpo tem uma história de normalização que não procura afastar esses perigos da ordem do dia. Tematizar a minha história poderia parecer lição de superação, caso eu não tivesse a desconfiança de que o que está posto como verdade carece sempre de discussão.

Na busca em compreender as relações entre o trabalho pedagógico do professor da sala de aula comum e o do professor da educação especial, parto para uma análise que procurou entender os pressupostos que, de certa maneira, alicerçavam os conhecimentos e saberes que surgiam na construção, ou na pretensão de construção, daquela relação. Algumas questões que me pareciam ser e constituir um terreno em comum, a discussão de um projeto pedagógico em comum de escolarização para as pessoas com deficiência, apresentaram-se como sob um véu. Questões reiteradamente discutidas e presentes no cotidiano escolar, ainda que possam parecer ultrapassadas, foram retomadas: qual a função da escola e do processo de escolarização para as pessoas com deficiência? A qual dos espaços, considerando os atores dos mesmos, cabe a responsabilidade dessa escolarização? Neste último questionamento, delimitou-se, justamente, a questão do currículo, pois a discussão não era do lócus, apenas, mas do que deveria ser desenvolvido, o que deveria ser ensinado e de que forma.

Considerando os apontamentos acima, que faziam parte também do meu fazer docente, como professor do AEE, propus como campo de pesquisa a relação entre escolarização, currículo e pessoas com deficiência. Para isso, recorro aos diferentes períodos da educação no Brasil, não com a obrigação de realizar um estudo histórico sobre a escola ou o currículo, mas para perceber se há alguma recorrência quanto às pessoas com deficiência no âmbito das expectativas da sociedade no que se refere à função social da escola, para isso, faço um recorte no currículo trazendo para o debate questionamentos que, embora não sejam relativos à relação entre currículo e escolarização das pessoas com deficiência, servem-me de parâmetro: “[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2001, p. 14-15).

Tomando como eixo o currículo desenvolvido no âmbito escolar, faço uma análise de como tem se configurado a escolarização de pessoas com deficiência. Essa análise não tem como pressuposto delimitar os espaços, historicamente, estruturados para a

escolarização dessas pessoas, as escolas especiais, mas discuti-la considerando a política educacional que se constrói no Brasil a partir, especialmente, dos anos 2000.

Essa política, com o viés do discurso da inclusão escolar, desenvolveu ao longo dos últimos quinze anos um conjunto de programas e ações que procuraram alicerçar essa diretriz. Esse percurso certamente não é homogêneo, em suas ações, mas em termos de discurso assume uma posição pretensamente hegemônica. De qualquer forma, o distanciamento da responsabilização da educação especial, como lócus para o cumprimento da escolarização das pessoas com deficiência, não se enfraquece nos cotidianos escolares, e, quiçá, nos debates teóricos e acadêmicos. Por isso, optamos por compreender como os discursos das produções bibliográficas estatais, de diferentes governos no período de 2000 a 2015, entendiam e delimitavam a ação da educação especial, com enfoque às questões do currículo.

No campo da revisão bibliográfica, investigo as reflexões propostas em dissertações, teses, artigos científicos e documentos de políticas educacionais, do período delimitado entre 2000 e 2015, buscando compreender de que maneira este conjunto de produções tem considerado como argumento e fundamento a função social da escola e, conseqüentemente, da relação entre escolarização e currículo.

Considera-se que a escolarização das pessoas com deficiência, no âmbito da política educacional, é balizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, doravante Diretrizes (BRASIL, 2001), e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, doravante Política (BRASIL, 2008), ainda que ambas tenham diferentes proposições, pois as Diretrizes estão no campo da legislação e o documento de Política expressa a concepção de um governo acerca de determinado campo educacional, porém este, particularmente, tem sido tomado como parâmetro e norma legal.

O texto da Política (BRASIL, 2008) pretende fazer oposição às políticas “educacionais implementadas [que] não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. Nesse “novo” discurso, critica-se um pretenso “antigo” modelo de escolarização, que não atendia aos princípios de cidadania e que “provocava” segregação. Dessa pretensa polêmica, não ficam claros quais são os pressupostos básicos que garantiriam a escolarização das pessoas com deficiência, tampouco se debateu se a função social da escola teria condições para levar a cabo essa nova

perspectiva.

Ante a constatação da ineficácia daquele modelo de escolarização, optou-se pela articulação entre educação especial e “o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008). Diante dessa relação proposta por esse documento, surgiram hipóteses: o que significava essa relação em termos curriculares? O que era ineficaz: os conteúdos ou a forma de ensiná-los?

Essa ressalva traz em seu bojo outro entrave, o que pode ser considerado “necessidade” ou “especificidade” no currículo. Ao abordar uma dessas limitações não se estaria prescrevendo uma escolarização possível para tal público à revelia do que é proposto para os demais alunos?

Por sua vez, as Diretrizes (BRASIL, 2001) evidenciavam, acerca das propostas curriculares e do processo de ensino e de aprendizagem, a necessidade de ações diversificadas em oposição a práticas uniformes e homogêneas relativas ao currículo.

O documento já apontava que o currículo deveria ser elaborado a partir da identificação das necessidades educacionais especiais. A contraposição entre os documentos, ainda que não explicitada, parece dizer respeito à questão da oferta da educação especial. Para as Diretrizes (2001), a oferta pode ser de forma substitutiva, posição diametralmente combatida pelo documento Política (2008). No cotejo desses dois posicionamentos, como entender a escolarização das pessoas com deficiência?

A estruturação da presente dissertação fundamentou-se, como procedimento metodológico de construção e análise, na compreensão dos argumentos que se veiculam quanto à relação entre escolarização das pessoas com deficiência e currículo, e a função social da escola.

No capítulo 1, **Dispositivos de análise**, discuto, primeiramente, a opção, produzida a partir da discussão, suscitada pelo material bibliográfico, da problemática que envolve a interface entre currículo e a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo no interior da educação especial, que se apresenta como a forma majoritária de se pensar a escolarização neste campo. Compreendo que esta opção constituiu, também, um posicionamento teórico-metodológico. Teoricamente, delimito os conceitos que estruturaram minha argumentação: função social da escola, revisão integrativa e currículo.

Subsidio a discussão da função social da escola em Jan Masschelein e Maarten

Simons (2015, p. 50), que propõem uma defesa da escola como lugar de coletividade no que diz respeito ao bem comum, denominada por eles como inter-esse, porque representa “algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós”, discutirei como esses teóricos discutem a importância desse inter-esse para a escolarização. Não estou utilizando esse conceito como fio condutor dessa dissertação, uso-o pontualmente nesse capítulo, vou retomá-lo, contudo, como lugar de crítica na minha conclusão. E, para evitar confusão acerca do inter-esse como força centrífuga da escolarização, quero, contudo, destacar que também me referirei ao interesse como fator de particularização dessa coletividade, pois esse está relacionado à individualidade, necessidade do estudante, frente aos conteúdos da escolarização, grosso modo, significa focar a atenção do estudante para tais objetos, para isso o professor explora as visões particulares que o estudante tem sobre determinado objeto do conhecimento, como contato inicial, para que essas sejam problematizadas pelo conhecimento científico, afinal essa forma de interesse como atenção a algo é uma tecnologia educacional, assim como o são a disciplina, o giz, a lousa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), portanto, não são conteúdo e sim forma de fazer, procedimento. Resumindo, o inter-esse está relacionado ao bem comum que, coletiva e intencionalmente, representa o objeto da escolarização ao passo que interesse está para a manifestação individual da atenção do estudante frente ao processo de escolarização.

Quanto à revisão integrativa delimito o porquê dessa opção e em que medida direcionou a mudança do meu olhar sobre os dados da revisão. Estabeleço uma conexão com o currículo como processo social, de Jose Gimeno Sacristán, sobretudo porque nesse conceito podem-se articular as interposições das práticas que afetam o modo como se pensa e se constitui o currículo, e dessa consequência para a escolarização.

Percepções de escola e de escolarização, capítulo 2, apresenta um mapeamento sobre o que se pode depreender como função social da escola, o significado da escolarização e as possíveis consequências dessa para a formação da pessoa, nos diferentes momentos e contextos históricos do Brasil. Não é objetivo, contudo, nesse capítulo, definir currículo ou mesmo abordar a história da educação especial, apresento inferências, a partir do mapeamento, daquilo que poderia ser considerado como currículo e escolarização para as pessoas com deficiência. Faço

também apontamentos quanto às ações diretamente relacionadas às pessoas com deficiência, em especial no final do século XIX, como a criação de espaços destinados à escolarização, as políticas educacionais e as discussões relativas à perspectiva da educação especial.

No capítulo 3, **Currículo e escolarização**, aprofundo o conceito de currículo como processo social, já iniciado no capítulo 1, de forma a apontar como esse conceito tem relevância para a formação da pessoa no âmbito da escola. Mostro como esse conceito adquire importância para essa formação, em especial no contexto da industrialização, que muda a forma como a relação entre escolarização e currículo ganha relevância, no que se refere ao controle e à finalidade da escolarização de massa. Discuto como as teorias sobre o currículo enfatizam o tipo de conhecimento a ser considerado no currículo e como essa opção vai se configurando em tensão representada na simbiose entre conhecimento teórico e as experiências particulares. Dessa tensão, também são problematizados os componentes sobre o conteúdo, seleção cultural, universalismo e relativismo e como as diversas teorias curriculares percebem a finalidade do currículo como instrumento presente na escolarização.

No capítulo 4, **O (s) “currículo (s)” proposto (s) nos documentos de política educacional na área da educação especial para o ensino fundamental**, trago a discussão de como as ideias relativas à relação entre escolarização das pessoas com deficiência e currículo aparecem nos documentos de política educacional e como tais ideias são capitaneadas pela perspectiva de escolarização da educação especial. Para isso recorro às produções documentais sobre educação especial veiculadas no Portal do Ministério da Educação.

Debato como as orientações fornecidas pelos diversos documentos de política educacional para a educação especial trazem indicações, como exemplo, as da coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (2006), que versam sobre a organização para as escolas “inclusivas” e preconizam que no currículo devem considerar: “1. [...] conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos”, “[...]. 2. ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos. (BRASIL, 2006a, p. 25). Apresento para essa discussão os entraves trazidos por termos como atendimento às “necessidades” do estudante, “especificidades”, “adaptação”, “flexibilização” e outros que têm seus sentidos atrelados ao contexto de produção dos documentos.

Concluo, em **Proposições e dilema: notas para uma síntese**, a partir dos questionamentos feitos nos capítulos anteriores e utilizando como lugar de crítica o conceito de inter-esse, que a escolarização das pessoas com deficiência deve ser consubstanciada na coletividade de forma que não seja minimizada pelo lugar comum da “necessidade” do estudante. Delimito, concordando com Sacristán (2002, p. 260) que “oferecer currículos diferenciados para populações distintas em uma mesma faixa etária é ofertar caminhos diferentes e, com muita probabilidade, desiguais”. Problematizo, também, o que significa, a partir do currículo como processo social, propô-lo centrado nas necessidades ou em recursos pedagógicos, como expressão de currículo ou mesmo com currículos diferenciados.

Abordo que escolarização se dá no espaço da escola, vinculada ao currículo, entendido como instância na qual o ensino é mediado pela formação básica da pessoa. Destaco, de igual modo, o atendimento educacional especializado como responsável pelas contingências relativas à formação nesse ambiente, considerando que esse serviço é o responsável pela “eliminação das barreiras arquitetônicas e pedagógicas”. Discuto, ainda, a ideia de “inclusão” como definidora das “particularizações” do currículo. Finalizo indagando se a particularização do conhecimento, evidenciadas em propostas curriculares para as pessoas com deficiência, não estaria na contramão da função social da escola.

CAPÍTULO 1

Dispositivos de análise

Para Além da Curva da Estrada
Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes
da curva.
[...]
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes
da curva
Há a estrada sem curva nenhuma.

(PESSOA, 2008, p. 89)

O traçado de um caminho metodológico é um desafio para o pesquisador, metaforicamente utilizarei a imagem de um “caminho de paralelepípedo”, cuja extensão é formada por inúmeros blocos assentados e dispostos no chão sobre o qual andamos, é uma construção discursiva que exige do pesquisador rigor na sua descrição. E ainda que estejamos no caminho que consideramos adequado, entre as pedras que o formam há também lacunas, que a depender da quantidade e das recorrências podem deslegitimar o caminho, tornando-o virtualmente seguro para quem o pensa e empiricamente movediço para quem o trilha.

O que se diz do caminho muitas vezes se resume à impressão sobre o que já está nele, aquilo que se pode descrever, pouca atenção é dada para o não dito, seja por intenção, por desconhecimento, por omissão ou mesmo porque não se viu necessidade de dizê-lo.

O caminho pelo qual a temática dessa dissertação se construiu, ainda que tenha fraturas e possibilidades, é legitimado e legalmente imposto a todos: o direito à escolarização, especificamente para as pessoas com deficiência. Falar desse tema caminho é mencionar, e também indicar, que há uma instituição cuja função social é fazê-lo, a escola, e de um instrumento que o constitui, o currículo. Para ser coerente

com a minha escolha metodológica, faço uma advertência ao leitor: preciso fazer escolhas teóricas. O fato de discutir a metodologia como primeiro capítulo é uma dessas escolhas, por tal razão, a discussão que faço na metodologia é entrecortada pelas minhas escolhas teóricas.

Proponho pausas para explicitar conceitos teóricos que auxiliam na discussão dos dados que costuram minhas ideias. Farei nesse capítulo duas pausas: uma para explicar o que entendo como função social da escola e outra para delimitar o que considero currículo, o que destaco é a problemática que envolve a interface entre currículo e a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo quanto ao recorte da educação especial que tem se constituído como pensamento majoritário para se pensar como essa escolarização se dá para seu público-alvo².

O que entendo por função social da escola?

Concordo com Masschelein e Simons (2014) que a entendem

[...] como arquitetura pública, então, não é um espaço/tempo de introdução (*sic*) e de “estar entre”, mas um espaço/tempo de suspensão e e-ducação (*sic*). Como espaço público, a escola é uma “arquitetura para estranhos e para os recém-chegados”, onde coisas são colocadas na mesa, onde elas podem ser usadas, e onde podem ganhar um novo significado, um significado positivo. A escola é um lugar onde as coisas podem simplesmente *achar o seu lugar (comum)* e acontecer (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 197, grifos dos autores).

A força centrífuga dessa citação é a expressão da ideia do que é comum na escola; advertimos que a nossa reflexão em torno desse comum não afasta o diálogo em torno dos efeitos de sentido que o constitui, dito de outra forma, não estamos afirmando que há um comum estéril, suspenso no ar, ele é, sobretudo, dialógico e dialético, fruto da tensão entre diferentes perspectivas teórico-filosóficas. Mas o que faz da escola um espaço de estabelecimento de uma base comum na formação do cidadão?

Masschelein e Simons (2015) destacam as coordenadas históricas que sedimentam essa função social, a partir da discussão que fazem sobre o que é o escolar,

²Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

entendendo-o como “uma questão de suspensão” (p. 30), “uma questão de profanação” (p. 39), “uma questão de atenção e de mundo” (p. 52), “uma questão de tecnologia” (p. 55), “uma questão de igualdade” (p. 69), “uma questão de amor ao assunto” (p. 81), “uma questão de preparação” (p. 89) e “uma questão de responsabilidade pedagógica” (p. 97).

É uma questão de suspensão porque é uma “desprivatização” do objeto, do sentido atribuído pelos espaços e situações particulares. Essa suspensão significa um “tempo livre” fora das amarras da “produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 33). Grosso modo, entende-se que o conteúdo do ensino, ainda que fruto de seleção, não é regido pelas contingências do cidadão particularmente ou de um determinado grupo. Compreende-se que há uma tensão entre o que é escolhido e os motivos sociais dessa escolha.

A “desprivatização” dos sentidos particulares do cidadão possibilita a profanação do *lócus* particular, conduzindo-o para o espaço comum constituído por bens que possam ser apropriados, trocados e ressignificados pela ação do cidadão. A perspectiva particular do cidadão é posta em xeque quando lhe apresentam formas de ação no mundo que saem do terreno idiossincrático para um espaço “público”. E esse não é um espaço mítico, descontextualizado da sociedade, trata-se de fazer desse espaço um terreno de crítica àquilo que foi profanado, isso significa que “algo da sociedade é *posto em jogo* ou *executado em jogo*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, 40, grifo dos autores). Esse algo, para esses teóricos, é o comum, sobre o qual a coletividade vai agir.

Esse espaço comum de reflexão sobre o que está em jogo contribui para a formação de um novo “eu” “[...] em relação àquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.40). Não é uma anulação do velho “eu”, mas a sedimentação do inter-esse, algo compartilhado publicamente com todos que “[...] não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.50).

Logo, não penso na formação do inter-esse de forma abstrata, nele deve-se compartilhar fundamentalmente “conteúdos significativos” (SAVIANI, 2008, p. 65) para a formação das pessoas e que caiba à escola a “[...] função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA, 2003, p. 160). O inter-esse pavimenta a formação comum do cidadão, uma vez que ele pode constituir sua individualidade fundada no contato com

o comum; a diferença surge com o estabelecimento de uma comunidade e em relação a essa é que se pode diferenciar. Assim como o conceito de formação está para a apreensão do comum, do inter-esse, daquilo que é público, de um cidadão preocupado e que dirige sua atenção para o mundo, o da aprendizagem está para o desenvolvimento da individualidade, numa ação que acrescenta algo à visão particular de mundo do cidadão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Esse inter-esse aglutina os fundamentos que, em termos curriculares, representam o conteúdo da escolarização. Esse inter-esse voltado para o conteúdo coletivo difere da ideia de interesse pautada nas tecnologias educacionais que visam fazer com que o estudante participe da aula.

O interesse mediado pelas tecnologias educacionais possibilita negociar com o estudante o foco no bem comum, no inter-esse. O desafio dessas tecnologias é trazer, o tempo todo, a tensão deles para o que se estabelece como currículo. Evidentemente que essa atenção integral ao inter-esse apresenta tensões, como veremos no capítulo 3. Argumento que para “engajar” e “apresentar o mundo” aos recém-chegados é preciso técnicas que possam garantir que o estudante possa interagir e “tornar possível a formação”. Nesse âmbito da didática há que se pensar em como cooptar o estudante para um dado conteúdo, permitindo que nesse momento inicial ele traga suas percepções particulares para a aula, dessa forma o que se entende como interesse significa focar a atenção individual para algo comum para que não se caia no espontaneísmo ao entender que interesse seja fazer o que o estudante quer, pois dessa forma a função social da escola não teria o mesmo sentido para todos.

Desse modo, são postas, em circulação na ação, na interação entre os cidadãos em torno de seus interesses individuais, tecnologias que no ambiente escolar visam extrair o cidadão do seu contexto fora da escola, isto é, ainda que se conecte com a experiência individual, busca-se tirá-lo dessa experiência e o orientam para o inter-esse, construção coletivizante. Assim, métodos de ensino como ditado, tabuada, disposição de mobiliário, lousa e outros instrumentos têm o seu sentido específico apenas no espaço escolar e mediante uma especificidade daquilo que se ensina; podemos dizer que esse é o campo da didática, porque são técnicas experimentais que não se constituem em algo, num dado, mas na transposição didática que se faz do conhecimento especializado para o currículo e desse para a realização da aula.

A disciplina também é uma dessas tecnologias da educação escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), ela não tem a intenção de se constituir num dado

tangível, pois se pode disciplinar a atenção, disciplinar a interação verbal, por exemplo, e isso não garante mecanicamente o interesse, já que essas tecnologias escolares também são negociadas e têm como pressuposto o acesso ao currículo, como exemplo trago o uso dos diferentes tipos de linguagem: linguagem verbal, corporal, facial, gestos, comunicação alternativa, dentre outras; elas são importantes para proporcionar a participação dos estudantes, sobretudo aqueles que as utilizam exclusivamente devido a entraves que algumas pessoas podem ter devido a deficiências como a surdocegueira, a deficiência múltipla e outras. Utilizar essa ou aquela linguagem ainda que esteja “satisfazendo” a necessidade da pessoa com deficiência não pode ser confundida com o conteúdo em si, uma coisa é estabelecer a comunicação por meio da linguagem outra coisa é falar de conteúdo.

A igualdade da escola advogada, por esses teóricos, admite que esse espaço seja um espaço de igualdade para que todos obtenham o mesmo “ponto de partida” quando se pensa no uso dessas tecnologias educacionais como estratégia para acessar o conteúdo, assim a maneira como eu organizo a participação de um cego é diferente da de um vidente, ambos estabelecem de forma diferente foco no conteúdo, essa é a igualdade que se precisa observar considerando que todos devem participar da “experiência da habilidade” e que todos são capazes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 69).

Essa igualdade tem ligação com a prerrogativa de que a escola cumpre seu “significado social” quando entende que esse ponto de partida deve ter como referência a vinculação ao “assunto”, à “matéria” e aos “estudantes”, não de forma particular somente, mas considerando a comunidade diante da qual ela se constitui.

Para os autores, a escola como local de preparação não se filia a uma determinação, a uma função signatária de visão particular, é “tempo sem destinação”, que visa preparação desvinculada da economia, das regras de produção, e libertação da dimensão empírica do cidadão em nome do pertencimento ao bem comum. Essa imersão no comum, no bem público, é uma questão de “responsabilidade pedagógica de amor ao mundo” da velha geração para com a nova, para que essa renove e dê novos significados ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 105). Esses novos significados são obtidos pela apropriação do comum, isso não significa que esse comum é estável e despolitizado, ao contrário, estão sendo consideradas as tensões à volta do que é estabelecido como comum.

Essas provocações sobre a escolarização no bojo do comum, do inter-esse, vão ao encontro da afirmação de que é na escola que os cidadãos podem “adquirir conhecimento”, o qual não teriam fora desse espaço organizado historicamente para tal função (YOUNG, 2007). Isso porque, segundo discute Libâneo (2012, p. 26), a escola é “uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos”.

Logo, o inter-esse está para o desenvolvimento do cidadão assim como a escolarização está para o “modo de propiciar esse desenvolvimento [que] se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim” (LIBÂNEO, 2012, p. 75).

Por tais razões é que a aprendizagem não pode ser compreendida como algo natural e espontâneo, ela é fruto de intencionalidade que é alicerçada pelo inter-esse, cujos referentes são a escola e seu currículo, estes devem primar pela importância do conhecimento escolar caso contrário a escolarização não satisfaria seu fim primário: a formação da pessoa.

Qual o problema que vejo?

Retomo a metáfora do caminho para explicitar que o direito à escolarização para todos, no âmbito da política educacional, é balizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que define princípios gerais em relação às pessoas com deficiência. Há atualmente em vigência dois documentos que direcionam a forma dessa escolarização: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. Esses documentos vinculam o direito à educação de pessoas com deficiência à educação especial. Dessa forma, a discussão aqui proposta tem que percorrer os debates realizados sobre o conceito guarda-chuva “educação especial”.

Ainda que ambos tenham *a priori* diferentes proposições, as Diretrizes estão no campo da legislação e o documento de Política expressa à concepção de um governo

acerca de determinado campo educacional; este último tem sido tomado como parâmetro e norma legal.

Para qualificarmos o debate, vamos lembrar em que consiste essa tensão relativa às concepções de currículo e escolarização, emanadas pelos vigentes documentos orientadores da educação especial: as Diretrizes (2001) e a Política (2008). O texto da Política (BRASIL, 2008) pretende fazer oposição às políticas “educacionais implementadas [que] não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. Nesse “novo” discurso, critica-se um pretenso “antigo” modelo de escolarização – o das Diretrizes (2001) –, que não atendia aos princípios de formação do cidadão e que “provocava” segregação, no entanto, considera-se que não são explicitados quais seriam os pressupostos básicos do direito à educação das pessoas com deficiência em relação à função da escola.

Ante a constatação da ineficácia daquele modelo de escolarização, optou-se pela articulação entre educação especial e “o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008). Mas o que significaria isso em termos curriculares? Seria ineficaz a definição dos conteúdos ou a forma de ensiná-los que não se mostrava como adequada? Estas questões não se apresentaram reformuladas pelo referido documento.

As Diretrizes (BRASIL, 2001) evidenciavam, acerca das propostas curriculares e do processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de ações diversificadas em oposição a práticas uniformes e homogêneas relativas ao currículo que deveria ser elaborado a partir da identificação das necessidades educacionais especiais. A contraposição entre os documentos, ainda que não explicitada, parece dizer respeito à questão da oferta da educação especial. Para as Diretrizes (2001), a oferta pode ser de forma complementar, suplementar ou substitutiva, essa última forma é combatida pelo documento Política (2008), e em relação a este é que há tensão quanto à escolarização das pessoas com deficiência.

A Política (2008) procura “atualizar” conceitos relativos à educação especial. O direito de todos e de todas à educação consolidar-se-á na convivência com a diversidade, fator indicativo, inclusive, de qualidade educacional, segundo esse documento. Propõe que, ao se refletir sobre a função da escola, o processo de desenvolvimento da identidade do sujeito seja considerado. O currículo, defendido por

esse documento, deverá ter um caráter “dinâmico e flexível”, mediante a atuação do atendimento educacional especializado, que identifica as especificidades do “público-alvo”, e propõe recursos e orienta os professores sobre como atendê-las, ao passo que, nas Diretrizes (2001), a identificação e orientação acerca das “necessidades educacionais especiais” se colocavam de forma mais genérica e sob a responsabilidade do “contexto escolar”.

Da mesma forma, o conceito de “atenção à diferença” foi consubstanciado como uma “política de inclusão” (BRASIL, 2008). Além disso, considera-se que as “necessidades educacionais especiais” foram, do mesmo modo, inseridas como representação de “currículo”. Essas terminologias, quando associadas à educação especial, ressaltam o binômio “conteúdo” e “forma” como determinante dos processos de escolarização, no entanto, não é destacado o que é compreendido como currículo. Neste contexto, ainda que haja diferentes formas de se nomear, ora classificando como “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001), ora como “atender às diferenças” (BRASIL, 2008), estas formas serão definidoras do que se desenvolverá como currículo, uma vez que direcionarão, principalmente, os procedimentos.

Além disso, em qualquer das concepções, cabe ao profissional de educação especial propor recursos para a classe comum, atrelados à discussão curricular. No entanto, os objetivos assumidos pelo professor do atendimento educacional especializado serão os mesmos do professor da classe comum? Embora a Política (2008) e os documentos de política educacional dela derivados se contraponham às Diretrizes (2001), não ficam claros os pressupostos dessa “nova” de escolarização. Esse fato é evidenciado pela constatação de que não se revogaram as Diretrizes (2001), tampouco se proibiu a escolarização em escolas especiais, haja vista que ainda há escolas desse tipo destinadas para algumas deficiências, tanto em nível de convênios com instituições particulares quanto pela oferta direta pelo Estado³.

Estas posições têm sido, do ponto de vista deste trabalho, fundamentais na produção da tensão acerca da efetividade da Política (2008) em garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

³Como exemplo, cito as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, no município de São Paulo; Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) da Cidade do Rio de Janeiro; e as Escolas Municipais de Educação Especial de Curitiba que atendem deficientes intelectuais e demais deficiências associadas – Ali Bark, Tomaz Edison de Andrade Vieira e Helena Wladimirna Antipoff.

E o que essa tensão tem a ver com o percurso metodológico?

Recorrendo à metáfora do caminho, posso dizer que a revisão bibliográfica possibilitou trilhar os blocos que representam a produção e o debate sobre o que vem se produzindo como escolarização para as pessoas com deficiência no ensino fundamental, considerando a relação entre currículo e educação especial. Ou seja, sobre como a produção teórica e acadêmica tem discutido, problematizado, ou ainda elaborado propostas concernentes ao processo de escolarização das pessoas com deficiência.

A análise dessa relação, a ser apresentada, está subsidiada na leitura realizada em dissertações, teses, artigos científicos, no período entre 2000 e 2015. Pela abrangência do assunto, os materiais e as bases de dados escolhidos para a pesquisa foram levantadas na: Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Education Resources Information Center (ERIC) e Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC). Em consonância com essa pesquisa, a revisão bibliográfica tomou como descritores: “currículo”, “escolarização e pessoas com deficiência” “ensino fundamental” e “educação especial”. Os critérios estabelecidos para a inclusão dos materiais atenderam às exigências foram os de se ter, inicialmente, a relação “currículo”, “escolarização de pessoas com deficiência”, “ensino fundamental” e “educação especial” no título, resumo ou palavras-chave.

Nessa etapa de pesquisa, percebi que recorrentemente as produções bibliográficas têm como tendência a discussão articulando currículo à educação especial. Esse dado me deixou alerta quanto ao fato de não vincular a escolarização das pessoas com deficiência como sinônimo de educação especial, assim, a interface entre currículo e escolarização a qual me refiro, ainda que os referentes sejam as pessoas com deficiência, não parte desse pressuposto, afinal a educação especial é uma forma de viabilizar a escolarização das pessoas com deficiência, mas não é única e não se constitui como um padrão.

Localizaram-se 441 (quatrocentas e quarenta e uma) produções entre teses,

dissertações e artigos. Foram excluídas 305 (trezentas e cinco) porque não faziam referência ao ensino fundamental, etapa pré-definida para este estudo, ou por não explicitarem a qual grupo se referenciavam, uma vez que “necessidades educacionais especiais”, em muitas delas, abrangiam “dificuldades de aprendizagem” e não situações de deficiência.

Sobrepôs-se às análises, da relação entre os descritores, o fato de o adjetivo “inclusivo” aparecer de forma excessiva para se referir a currículo, porque muitos estudos associavam tal adjetivo a estudos que não tinham relação propriamente com a deficiência. Selecionaram-se como material final 91 teses e dissertações e 29 artigos. Compilados os materiais da pesquisa, estabeleceu-se como estratégia a leitura integral de todos os textos.

À medida que se avançava na leitura do material bibliográfico, esse levantamento tomou corpo, tornou-se objeto da pesquisa. Parafraseando o poeta Carlos Drummond de Andrade, havia pedras – e soltas! – no meio do caminho. A multiplicidade das construções estabelecidas indicou a necessidade de haver, na continuidade do percurso metodológico, uma forma de compilação daquilo que está se considerando uma tensão gerada frente às concepções de currículo e escolarização, e nesse sentido considerou-se a revisão integrativa.

A opção por essa metodologia teve como fundamento sintetizar o estado de conhecimento da temática pesquisada, pois permitiu incluir a revisão da “literatura teórica e empírica bem como metodológicas quantitativas e qualitativas” (POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009, p. 435). Esse tipo de revisão prevê etapas como identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, identificação dos estudos, realizados anteriormente, a categorização dos estudos, de modo a permitir a análise e a interpretação dos resultados, assim como delinear um cenário da produção do conhecimento do objeto estudado (GALVÃO; SAWADA; MENDES, 2003).

A leitura do material selecionado revelou uma multiplicidade de denominações de “currículo” em interface com a “educação especial”, havendo variações desde os argumentos sobre o que é currículo e qual a função da escola até as diferentes concepções para uma mesma terminologia. As denominações estão compiladas no quadro abaixo.

QUADRO 1 – Terminologias

Terminologia	Recorrência
Aceleração/suplementação/compactação curricular	1
Acessibilidade	1
Acesso curricular	1
Adaptação curricular	33
Adaptações curriculares e ensino individualizado	1
Adaptações curriculares individuais	3
Adaptações curriculares pedagógicas	1
Adaptações curriculares por meio de rede de apoios	1
Adaptações curriculares produtivas	1
Adaptações curriculares/monitoria/tutoria/mentorias	1
Adaptações curriculares/Plano de Ensino Individualizado	3
Adequações curriculares	12
Adequações curriculares significativas	2
Ajustes curriculares	1
Currículo aberto	2
Currículo adaptado e funcional	1
Currículo baseado na equivalência de estímulos	1
Currículo bilíngue	7
Currículo como rede de relações	1
Currículo culturalmente engajado	1
Currículo de Língua de Sinais	1
Currículo funcional natural – CFN	5
Currículo inclusivo	3
Currículo para crianças com altas habilidades	2
Currículo por projeto	2
Currículo surdo	1
Educação na perspectiva do lazer	1
Habilidades sociais educativas	1
Normalização dos surdos	2
Percepção total do corpo	1
Práticas corporais alternativas	1
Práticas curriculares	1
Práticas curriculares inclusivas	2
Práticas educativas inclusivas	1
Práticas inclusivas	1
Práticas pedagógicas diferenciadas	2

Práticas pedagógicas inclusivas	1
Práticas solidárias	1

Essas terminologias, disponibilizadas no QUADRO 1, sugeriam uma pretensa ligação entre currículo e escolarização, assim, construí inicialmente uma reflexão a partir dos nomes que me pareciam suficientemente claros para apresentar o fenômeno, como se tais termos pudessem dar conta da complexidade da relação entre currículo e escolarização, no entanto, percebi que, em uma mesma nomenclatura, surgiam aspectos que as distanciavam, não havendo, entre elas, uma regularidade que me possibilitasse fazer algumas sínteses quanto ao possível efeito de sentido que carregavam. Dito de outro modo, percebi que, por exemplo, sob o termo “adaptação curricular” há discussões cujas consequências curriculares são diferentes, portanto, não poderiam coabitar o mesmo efeito de sentido.

Como síntese da reflexão dessa primeira categorização, menciono a dificuldade de se entender a interface entre currículo e escolarização a partir dos nomes atribuídos às terminologias. Evidentemente que minha pesquisa poderia trilhar esse caminho descritivo, mas vi que os dados bibliográficos apresentavam interdiscursos que iam além dos nomes sugestivos que cada dado revelava, parecia haver algo que poderia unir diferentes nomes sob um mesmo efeito de sentido. Isso porque diferentes nomes poderiam incorrer numa mesma abordagem quanto à interface entre currículo e educação especial.

Diante da reflexão que a partir do QUADRO 1, precisei realizar uma pausa reflexiva. Eu não esperava que houvesse tantos nomes indicando uma determinada configuração ou abordagem curricular, vi que a respeito de uma mesma deficiência havia diferentes nomes para o currículo. Precisei fazer um refinamento do conceito de currículo para possibilitar uma categorização dos dados considerando um possível efeito de sentido que os unissem.

Currículo como processo social

Essa pausa será curta para delimitar o que assumo como currículo, isso porque

será dedicado capítulo específico sobre o tema, assim não quero aqui adiantar toda a discussão, no entanto, preciso sinalizar o referencial teórico que me subsidiou a pensar nas categorias.

Trago para a reflexão o pensamento de Sacristán (1998) para quem o currículo é um processo social envolvendo disputas sobre o que deve ser valorizado na seleção cultural que compõe o currículo.

O currículo é objeto de muitas práticas e se expressa e concretiza nelas, se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, por marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social (SACRISTÁN, 1998, p. 165).

O currículo é um processo social porque as interposições de práticas afetam o modo como se pensa e se constitui o currículo. Dessa maneira, o modo como as terminologias são introduzidas no debate e na política sugerem uma preocupação que tem consequência para a escolarização, conferindo uma ênfase dada a determinado elemento, o que pode evidenciar uma opção quanto à participação das pessoas com deficiência na escolarização.

Esse teórico me subsidia porque propõe que no currículo incidem vários níveis de decisão, desde as instâncias em nível macro, como as que as legislações definem e elaboram os conteúdos obrigatórios, até as que conduzem escolhas feitas pelo professor no momento da aula.

Outra contribuição dessa abordagem de currículo é que ele não pode ser visto como uma ação isolada da mediação com as pessoas, com a escola e com a sociedade de uma forma geral. Isso significa menos uma abordagem escolarizada de todas as dimensões da cultura e mais a escolha dos objetos culturais, que terão sua função colocada no espaço de reflexão da escola e que deverão se constituir no inter-esse dos estudantes, e, de forma crítica, por meio da atuação ativa em torno do processo de escolarização.

Esse destaque ao conceito de currículo é importante porque nas terminologias surgiram tensões a respeito da filiação do currículo à tarefa de “incluir” as pessoas com deficiência, considerando suas “preferências”, “especificidades” e “necessidades” no processo de escolarização. Essa discussão se potencializa quando se observa que muitas produções abordam esse tema de forma a propor escolarização que não

potencializa os “conteúdos escolares”, uma vez que utilizam as características desses sujeitos como limitadoras para o desenvolvimento do currículo.

Como enfrentamento a essa limitação, algumas produções concebem o currículo a partir das “características” do indivíduo em relação ao grupo, do indivíduo em relação à deficiência, do indivíduo em relação à escola e do indivíduo em relação ao recurso pedagógico.

Ainda se destacam as produções que compreendem o currículo comum como direito dessas pessoas, e que o uso de “adaptação”, “adequação”, “flexibilização”, “ajuste”, “modificação”, ou qualquer outro recurso que relativize a importância do currículo, contribui para que se faça exatamente aquilo que se queria evitar: excluir esse público.

Essa problemática ainda ganha mais representatividade quando se consideram os serviços e recursos do atendimento educacional especializado destinados às pessoas com deficiência, sobretudo quando se verifica que a articulação desse serviço com a sala comum é feita a partir de diferentes atuações de seus profissionais. Ainda assim, é o professor desse atendimento quem “elabora”, “disponibiliza” e “avalia” tais recursos e serviços. Em algumas perspectivas, a oferta desse serviço e recursos é entendida como currículo na totalidade, ignorando as demais dimensões desse processo.

O recurso pedagógico é focalizado para uma suposta compreensão de especificidade presente no indivíduo. Assim, define-se o que o indivíduo pode fazer e a forma como ele deverá fazer. Tal compreensão restringe a atuação do currículo ao sujeito, responsabilizando-o pelo seu processo de aprendizagem. Mesmo que se argumente que o recurso é pedagógico, porque auxilia no currículo, não se está considerando os objetivos curriculares, pois o recurso é para responder a uma necessidade do sujeito – como, a título de exemplo, os engrossadores de lápis, as pranchas de leitura, atividades de vida diária entre outras – não sendo uma expressão propriamente de seu conteúdo.

A profusão de terminologias sobre currículo em interface com a educação especial também é outra tensão, porque organiza a discussão curricular a partir do “discurso” que cada uma delas quer afirmar como mais “benéfico” para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, nomear diferentemente parece estar a serviço da individualização do currículo como resposta à tensão presente nas “características” do sujeito. Outra possibilidade é a conformação de “currículos possíveis” para as

características de algumas deficiências.

Por fim, há os imperativos hegemônicos que, em detrimento da perspectiva social do currículo, incentivam a associação direta entre as “necessidades” do sujeito e sua escolarização, argumentando que um currículo direcionado a tais necessidades seria indicativo da “inclusão” desse público na escola. Esse “currículo pautado no sujeito” permite, em nome dessa “inclusão”, que se proponham diferentes nomes para o currículo e relativizam o papel dos conteúdos escolares ao focar somente em ações metodológicas como expressão de conteúdo “permitido ou possível” aos sujeitos idealizados, pelas inúmeras terminologias relativas ao currículo, em interface com a educação especial.

Diante disso, o percurso metodológico até aqui redefiniu a abordagem do debate sobre “currículo” e “educação especial”, tornando-se um dos elementos fundamentais da construção da própria análise da temática.

Deparamos com uma curva no caminho?

"[...] nos mesmos rios entramos e não
entramos, somos e não somos
[...] não é possível entrar duas vezes no
mesmo rio"

(COSTA, 2002, p. 84)

A segurança de um trajeto metodológico foi ameaçada! O caminho que tradicionalmente se delineia para uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo revelou dados que poderiam ressignificar a percepção do meu objeto de pesquisa.

Diante desse impasse, voltei ao material bibliográfico para refletir sobre quais possíveis arranjos poderiam ser feitos para que se pudesse entender o que os dados me apontavam nesse processo de revisão. Apoiei-me nas questões trazidas por Gatti (2012, p. 14) sobre as preocupações quando se faz pesquisa em educação: “De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?”.

No âmbito dessa pesquisa, de revisão integrativa, é preciso prestar atenção às questões trazidas por Gatti (2012), não para respondê-las, mas sim tê-las como exemplo, para não se incorrer na prática de constatação das terminologias. Exatamente por isso que optei por reorganizar as terminologias considerando os efeitos de sentido que as reúnem como categoria.

A partir da reflexão dos dados do QUADRO 1, percebi que há efeitos de sentido diferentes a respeito do que poderia ser a relação entre currículo e educação especial. Esses efeitos de sentido indicavam que as diferentes terminologias destacam determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem, os quais foram organizados nas seguintes categorias: ênfase na metodologia, ênfase na deficiência, ênfase no espaço e ênfase no planejamento.

Ao abordar essas novas categorizações, a discussão será realizada em bloco, considerando os efeitos de sentido que caracterizam a categoria, assim, citarei alguns excertos para marcar textualmente a filiação das terminologias a uma dada categoria. Ao citar os excertos como exemplos, não empreendo uma discussão sobre eles, apenas utilizo alguns deles para justificar os elementos que constituem a categoria na qual foram alocados, não faço juízo de valor sobre o teor dos excertos.

Ênfase na metodologia

Atribuímos à categoria “metodologia” as terminologias cujo foco é a discussão acerca do modo de fazer, destacando desde os estudos que entendem que a articulação entre currículo e educação especial se dá pelo viés da oferta de um modo de fazer que caracterize essa interface até as discussões que problematizam esse viés para a educação especial, para uma melhor visualização, organizei, em cada categoria, os autores conforme a data de publicação do texto. Como poderá ser visto no quadro a seguir.

QUADRO 2: Metodologia

Adaptação Curricular	SAWYER, 2000
	LEE et al., 2006

	BARBOSA, 2011
	SOUZA, 2013
	KURTH; KEEGAN, 2014
Adaptação curricular/Tecnologia assistiva	MALAQUIAS, 2012
Adequação curricular	MICHELETTO, 2009
	LOPES, 2010
	RABELO, 2012
Ajuste curricular	FONSECA, 2011
Currículo Altas Habilidades	BARTOSZECK, 2014

Como exemplo dos elementos que constituem a ênfase na metodologia trago a ideia de adaptação curricular para estruturar a minha argumentação, afinal percebi que adaptação curricular parece se estabelecer como saber técnico na escolarização das pessoas com deficiência e, por tal razão, está fundamentada na metodologia porque associa a atenção aos estudantes com deficiência a uma preparação do professor. Esse entendimento de adaptação curricular prescinde da preparação, da formação e da relação com o estudante, não é relacionado com um conjunto de saber pré-definido como conhecimento a ser transmitido às pessoas com deficiência.

Entende-se que a principal dificuldade, não apenas de ensino e ou aprendizagem, mas a dificuldade para a educação dessas crianças, dificuldade para o sucesso da inclusão é a falta de preparo, de cursos de formação aos professores e de material (BARBOSA, 2011, p. 66).

Barbosa (2011) destaca a importância de uma boa formação para se pensar na “inclusão”, isso traz para a discussão da ênfase na metodologia a tarefa de se pensar que, para o atendimento das pessoas com deficiência, é preciso articular a formação do professor, as condições de ensino e a oferta de materiais. Isso significa, para mim, que todos esses elementos precisam ser combinados para que possa dizer que as possíveis adaptações curriculares se fazem nesse contexto, pois essas não podem ser pensadas fora dessa relação.

A importância das adaptações curriculares em uma “nova teorização do currículo” é analisada por Souza (2013), que afirma que elas são importantes porque propiciam atendimento às “especificidades e necessidades” do estudante. No entanto, em sua pesquisa, constata que os professores de matemática não consideram a “verdadeira

idade” do estudante e isso incide nas atividades ofertadas ao estudante em comparação à classe. Relata que embora o estudante frequente o serviço de apoio para aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), este suporte não está em consonância com o ensino regular. O pesquisador relaciona as adaptações curriculares à efetivação de um “currículo inclusivo”, destacando que:

Os professores não têm conhecimento adequado e necessário sobre o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR, não participam ativamente da construção de currículos inclusivos para o aluno surdo por não possuírem conhecimento fundamental para impulsionar as práticas e as ações docentes inclusivas que promovam a aprendizagem do aluno surdo, e contribuir dessa forma para o desenvolvimento do processo de inclusão (SOUZA, 2013, p. 192).

Mais uma vez estamos diante de uma concepção de adaptação curricular que parece estar descolada da didática, do fazer docente de uma forma geral, temos a impressão de que há um fazer que caracteriza a educação especial.

As adequações curriculares, segundo Rabelo (2012), destacam “modificações no currículo” compreendidas em três estágios

[...] **inicial: padronização de programas**; são realizadas modificações e acomodações de forma restrita para os alunos com NEEs. O professor especialista é visto como ‘auxiliar’ na sala de aula. O **segundo estágio: comprometimento** – o professor do ensino comum percebe necessidades de modificações no currículo, mas nem todas as necessidades de transformação nos conteúdos são percebidas e quem seria responsável por elas. No **estágio colaborativo** os dois professores começam a distinguir o que os alunos já sabem e os conceitos que dominam, isso permite a modificação apropriada do currículo [...] (RABELO, 2012, p. 64-65, grifos nossos).

A autora faz uma associação entre ensino regular e o ensino especial de forma que ambos os profissionais atuem para atendimento do estudante em sala de aula e também no planejamento. Isso revela que há expectativa da consagração de estratégias para o ensino desses estudantes,

[...] cumpre destacar que a ausência de um expert na educação de crianças com autismo na pesquisa, não impediu que os participantes aprendessem a lidar melhor com os três alunos com autismo. Entretanto, certamente a experiência seria mais efetiva, especialmente no processo de intervenção se houvesse profissionais que dominassem mais, por

exemplo, como lidar com comportamentos muito desafiadores, sobre o planejamento de rotinas, ou o ensino de habilidades de comunicação alternativa (RABELO, 2012, p. 154).

Outra terminologia que consta, no QUADRO 2, é “ajuste curricular”, localizado em Fonseca (2011), que descreve a confusão envolvendo os termos adaptação, flexibilização e adequação curricular, e propõe, nesse esteio, “ajuste curricular” como solução, este pode ser de flexibilização (focaliza mudanças na metodologia) ou adequação (focaliza mudanças estruturais para acesso ao currículo, individualização do currículo), uma vez que adaptação é concebida, no trabalho da autora, como “currículo alterado” para um trabalho individual, em desalinho com os objetivos do trabalho da classe, pois esta modalidade de ajuste curricular deve ser ofertada para os casos em que as duas primeiras mostraram-se insuficientes.

A discussão acerca das modalidades de “ajuste no currículo” revela as confusões das terminologias na legislação educacional brasileira, segundo Fonseca (2011). A pesquisadora destaca que o uso de plano de ensino individualizado (PEI) constitui-se, por falta de entendimento, em currículo individualizado, com objetivos e conteúdos diferentes do da classe.

Assegura Fonseca (2011) que, ainda que as terminologias ganhem requintes de especificações que tornaram o “currículo diferenciado” no plano discursivo, na prática, as especificidades dos estudantes, objetos de tais currículos, permanecem as mesmas. Dessa forma, as estratégias de ensino colaborativo elencadas por ela sugerem o “princípio de equidade viabilizando oportunidades homogêneas das aprendizagens previstas por componentes curriculares da Educação Básica” (FONSECA, 2011, p. 94). Destaca, ainda, que

[...] os resultados obtidos por meio do roteiro de ajustes curriculares apontaram as discrepâncias entre o que a professora considera o que é ajustar o currículo, sua implementação na sala de aula e o que de fato ela executa. Dessa forma, é possível inferir que ela não tenha clareza do que é, como se planeja e como se coloca em prática flexibilizações e adequações curriculares (FONSECA, 2011, p. 96).

O termo “currículo para crianças com altas habilidades” de Bartoszeck (2014) discorre sobre a associação entre neurociências e educação, na escolarização de crianças com altas habilidades. As propostas de escolarização são feitas mediante estudos de caso, nesse tipo de currículo são possíveis sugestões que misturam

conteúdos e didática, a citação é longa, mas é imprescindível para que tenhamos a dimensão da importância dada à metodologia, como:

- Prover as crianças com várias tentativas similares nos assuntos que levem, pela repetição consolidar os itens de memória, no formato de conexões neurais; [...].
- Apresentar os conceitos/conteúdos de forma múltipla [vídeo, DVD, livro, educação informal, teatro, jogos, história em quadrinhos (vários temas) trabalho de campo];
- Para pré-adolescentes, criar práticas que envolvam o funcionamento do córtex pré-frontal (função executiva), por exemplo: labirinto, puzzle- grow, palavras cruzadas, mapa conceitual/mental, [...] (BARTOSZECK, 2014, p. 621).

O foco na metodologia destaca que o currículo é pensado em termos de organização do ensino que nem sempre são claramente definidos objetivos, beirando, em alguns casos, à obediência a um passo a passo sobre como ensinar.

Ênfase na deficiência

Sob essa categoria relacionamos os estudos cujo foco recai na deficiência, desde as discussões que defendem a escolarização a partir da deficiência de um modo genérico até os estudos que defendem currículos individuais para as pessoas com deficiência na sala de aula.

QUADRO 3: Ênfase na deficiência

Adaptação curricular/monitoria/tutoria/mentorias	FREITAS; STOBÄUS, 2011
Adaptação curricular	GODDARD, 2005
	FERRAZ, 2007
	SILVA, 2010
	CARDOSO, 2011
	FERREIRA, 2011
	SILVA, E, 2011
	SILVA, F., 2011
	SCHREIBER, 2012
	SILVA, 2012

	PIRES, 2013
	VALERA, 2015
Adaptação curricular/aceleração/suplementação/compactação	GUENTHER, 2009
Adaptação curricular/individualização	ARAÚJO, 2011
	COSTA, 2011
	MENEZES, 2012
Adaptação curricular/objetivos funcionais	GOMES, 2012
Adequação curricular individual	LEITE; MARTINS, 2010
Currículo aberto	OLIVEIRA, 2010
Currículo adaptado e funcional	PIMENTEL, 2013
Currículo baseado na equivalência de estímulos	ROSSIT, 2003
Currículo bilíngue	LOBATO MARINS, 2015
Currículo natural funcional	CUCCOVIA, 2003
	GIARDINETTO, 2005, 2009
Educação através do lazer	NOGUEIRA, 2011
Estimulação pedagógica	PINTOR, 2011
Individualização curricular	KELLY, 2012
Percepção total do corpo	BARBOSA, 2012
Práticas corporais alternativas	ZANELLA, 2012
Práticas curriculares	PLETSCH, 2009
Práticas curriculares inclusivas	REGIANI, 2009
Prática pedagógica inclusiva	MARTINS, 2012
Práticas inclusivas	QUIXABA, 2011

As adaptações curriculares e variações (GODDARD, 2005; FERRAZ, 2007; GUENTHER, 2009; FREITAS, STOBÄUS, 2011; SILVA, 2010; ARAÚJO, 2011; CARDOSO, 2011; COSTA, 2011; FERREIRA, 2011; SILVA, E., 2011; SILVA, F., 2011; GOMES, 2012; MENEZES, 2012; SCHREIBER, 2012; SILVA, 2012; PIRES, 2013; e VALERA, 2015) apresentam discussões que se aproximam pelo uso das adaptações, estas agora terão a deficiência como denominador comum para as ações tomadas no que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência. O que aparece com frequência é a necessidade de se considerar as “necessidades” dos estudantes para composição do currículo, essa parece ser de ordem biológica, ou seja, teria alguma relação com a deficiência em si, vejamos.

O uso de adaptações curriculares como forma de atender às “necessidades

educacionais” das pessoas com deficiência é pensado por Goddard (2005) quando discute objetivos comportamentais no planejamento do currículo, uma vez que isso limita o processo de ensino-aprendizagem. O teórico aponta para uma continuidade em se considerar tais objetivos no currículo quando se pondera que

[...] o modelo de objetivos comportamentais no planejamento curricular atrelou-se à concepção de atendimento das necessidades educacionais especiais. Esse fato potencializou nos currículos oficiais a certeza de que os estudantes com necessidades educacionais especiais aprendem quando seu aprendizado é reduzido a pequenos passo-a-passo⁴ (GODDARD, 2005, p. 1, tradução nossa).

Os apontamentos de Ferraz (2007) sobre as “práticas” relativas às pessoas com deficiência na escola sugerem que a oferta do currículo comum a esse público, sem se considerar as adaptações curriculares, não promove acesso ao currículo, isso acontece, segundo ela, devido ao “não cumprimento das legislações”. Embora utilize, em seu estudo, a “adaptação curricular” como ferramenta para investigar as “práticas”, refere-se à terminologia “flexibilização” como sinônimo. Essas práticas têm, segundo o estudo, importância porque comportariam uma espécie de conhecimento acerca da deficiência que deveriam constar das adaptações curriculares. Considero que esse aspecto também é importante porque para além das preocupações curriculares, para algumas pessoas com deficiência, é necessário conhecimento sobre as implicações médicas. As adaptações teriam também um aspecto comportamental além das questões curriculares em si. O interesse do estudante, a nosso ver, parece vir revestido de atenção à deficiência dele, o que necessariamente não representa um problema.

Nesse sentido, Silva (2010) defende que as adaptações curriculares sejam feitas para os “casos graves” relacionados à aprendizagem, para que não se faça uso indiscriminado delas, já que

Corre-se o risco, assim, das adaptações não corresponderem a formas de enriquecimento cultural dos professores e dos alunos, mas a formas de estigmatização e, possivelmente, de empobrecimento deles. Porém, estão aceitas as ênfases nas adaptações curriculares como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando os alunos se encontram nos limites da exclusão escolar e da impossibilidade de

⁴Since the publication of the Warnock Report (DES, 1978) the behavioural objectives model of curriculum planning has become inextricably linked with the special educational needs curriculum. It has generally been taken for granted, particularly in official circles, that pupils deemed as having special educational needs are best taught when their learning is broken down (reduced) into ‘small steps’ (GODDARD, 2005, p. 1).

aprendizagem (SILVA, 2010, p. 220).

Concordo com esse registro, pois ele é elucidativo sobre como o interesse é o mesmo que focalizar a deficiência do estudante mostra ser um terreno pantanoso quando não se tem critérios definidos quanto ao que cabe nas adaptações curriculares. Isso porque muitas vezes, sem essa preocupação, as adaptações curriculares se relacionam à percepção do professor sobre a deficiência do estudante, minimizando as preocupações com o conteúdo.

O estudo de Cardoso (2011) sobre a participação dos estudantes com deficiência em avaliações de larga escala demonstra que há um impasse sobre o que de fato é avaliado, e que tal avaliação revelaria a inadequação desses instrumentos no que se refere ao processo de escolarização desses estudantes. Dessa maneira, o autor propõe que se pense em instrumentos específicos, para que se faça uma avaliação que considere as especificidades dos estudantes com deficiência e que fuja da padronização dos sujeitos imposta pelas avaliações em curso.

Essa tensão entre o que é coletivo e o que é particular é percebida no estudo de Costa (2011). As adaptações curriculares, no caso da síndrome de down, são descritas por Costa (2011), em pesquisa realizada em uma escola particular. Segundo a autora, as práticas pedagógicas observadas para a alfabetização foram calcadas na concepção de linguagem tradicional por serem baseadas na maioria e não atendendo às especificidades da estudante

[...] a delimitação de conteúdos e objetivos, considerando as especificidades dos alunos com Síndrome de Down, já que eram realizados a partir das condições da maioria. Enfatiza-se, como estratégia didática, a importância de ter mais claramente definido o desenvolvimento desses conteúdos, isto é, saber como efetivar uma sequência as possíveis adaptações diversificadas para abordar os conteúdos, buscando contemplar as particularidades dos casos dos aprendentes [...] (COSTA, 2011, p. 162).

Como argumento, salta aos olhos a prática de priorizar os interesses do estudante com deficiência como algo fundamental para se pensar o currículo, o que infiro, por hora, é que tais interesses são associados à deficiência.

A preocupação em atender os interesses do estudante aparece em Élide Silva (2011, p. 145), que ao observar as práticas destinadas aos estudantes com autismo constata uma “ênfase na transmissão dos conteúdos acadêmicos” em detrimento da

interação desses estudantes com os colegas, a autora destaca que

[...] as professoras não realizavam modificações em suas práticas e nem desenvolviam estratégias diferenciadas que atendessem as necessidades dos alunos com autismo, elas demonstravam não reconhecer a importância de atender essas necessidades e de favorecer a inclusão dos alunos com autismo. Dessa forma, as atividades desenvolvidas por eles são as mesmas desenvolvidas pelos demais colegas, os professores utilizavam a mesma metodologia de ensino e avaliação com todos os alunos, não havendo uma preocupação com a realização de estratégias que visassem favorecer a participação e aprendizagem dos alunos com autismo (SILVA, E., 2011 p. 146).

A ideia de adaptação discutida nesse estudo tem como referência as características da deficiência. A concepção de inclusão escolar passa então pela atenção aos fatores que caracterizariam a deficiência. Como disse antes, isso não representaria um entrave necessariamente, afinal a escolarização deve ser feita considerando o currículo comum. O que destaco é que na escolarização cada pessoa com deficiência tem características que precisam ser observadas, essas podem ser pontuais ou mesmo de longa duração, pois não é possível não levar em conta a oferta de recursos e serviços necessários para a efetivação da escolarização dessas pessoas.

Fabírcia Silva (2011) apresenta a discussão que retoma a atenção aos interesses individuais, ao pesquisar a interface entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala regular em uma escola. A autora considera que essa interface não é articulada, sendo indefinido tanto o currículo do AEE quanto as adaptações curriculares.

As práticas pedagógicas desenvolvidas com estes alunos [deficientes intelectuais] em sala ganham em muitos momentos aspectos assistencialistas, o simples tocar na criança às vezes parece tarefa obrigatória. Quando a prática é realizada de uma forma satisfatória, similar às destinadas a alunos considerados normais, a atividade é considerada destacável e a professora ganha status de competente. O que deveria ser comum entra no cenário do extraordinário” (SILVA, F., 2011, p. 143).

Gomes (2012) resgata em seu estudo a discussão sobre a necessidade do currículo ter um viés “funcional” além dos conteúdos curriculares. Essa produção de objetivos funcionais em sua pesquisa tem como preocupação o atendimento a estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e Deficiência múltipla. Para o autor,

[...] faz-se necessário que as escolas desenvolvam, além do currículo formal baseado nas atividades tradicionais da escola (conceitos básicos de matemática, leitura e escrita etc.), um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às necessidades específicas desses educandos. Um currículo com objetivos funcionais, isto é, objetivos que atendam as reais necessidades do educando, que esteja relacionado às capacidades básicas de autonomia [...] (GOMES, 2012, p. 80).

A escolarização das pessoas com deficiência, tanto a considerando no âmbito da educação especial quanto no ensino fundamental, é investigada por Schreiber (2012), que classifica o currículo a que estão expostos esses estudantes como sendo defasado, pois

[...] o professor desconsidera o atendimento das necessidades educacionais específicas de alguns sujeitos, como, por exemplo, no que se refere aos conteúdos curriculares que podem se encontrar defasados em relação à etapa do ensino para o qual o aluno foi matriculado. Por meio da análise documental se constatou que os professores carecem de orientações sobre o currículo, quando se trata do ensino dos alunos da modalidade Educação Especial [...] (SCHREIBER, 2012, p. 151).

A preocupação acerca da consciência sobre o que seria a “inclusão” no âmbito das adaptações curriculares também é apontada por Silva (2012) ao discorrer sobre a concepção de professores de educação física ante à “inclusão” em uma rede de ensino. O autor destaca as adaptações curriculares como contraponto ao que chama de “concepção de inclusão ideologicamente voltada para o princípio da normalização” (SILVA, 2012, p. 116), por causa do uso da educação física “limitada à autoestima e à socialização do aluno com deficiência” (SILVA, 2012, p. 116), obliterando-se seus conteúdos próprios.

O “currículo baseado na equivalência de estímulos” de Rossit (2003) também configura o QUADRO 3 porque propõe método de ensino de operações com dinheiro para “deficientes mentais” baseado em treinos e desenvolvimento de comportamento. A proposta de escolarização entende que para um ensino efetivo

[...] deve-se priorizar a avaliação do repertório de entrada para identificar as habilidades presentes e, em seguida, deve-se estabelecer os comportamentos alvos a serem ensinados e selecionar os procedimentos de ensino disponíveis. Esse é um processo que deve ser construído cuidadosamente, para que as metas possam ser alcançadas. Sendo

assim, os currículos das escolas devem ser adaptados e especificados de acordo com as necessidades individuais e os conteúdos devem ter uma função de aplicabilidade prática que permita à pessoa enfrentar o período de escolarização e de transição da escola para a comunidade, onde a sua independência em diferentes atividades e ambientes sociais se consuma (ROSSIT, 2003, p. 6).

Já em um panorama relacionado à perspectiva bilíngue, Lobato Marins (2015) ressalta que, ao pesquisar o currículo para surdos com deficiência em uma escola bilíngue, há a construção de um currículo para atendimento das necessidades dos estudantes, mas que nem sempre as atividades propostas atendem às peculiaridades dos estudantes “surdos com deficiência⁵”, uma vez que, segundo a pesquisadora, o currículo para esse público é paulatinamente construído a partir das “experimentações” feitas na prática pedagógica.

Nesse contexto, os professores têm buscado construir e desenvolver currículos para os estudantes a partir de observações sobre como cada um aprende. Através dessas experimentações, vão construindo o currículo, mas não é um trabalho fácil, pois nem sempre as atividades propostas atendem às singularidades dos estudantes que ali estão (LOBATO MARINS, 2015, p. 59).

As práticas padronizadas para estudantes com TGD na escola especial foram observadas por Kelly (2012), em uma das escolas-polo, da rede pesquisada pela autora, que recebe estudantes com TGD. A autora destaca que embora a escola levante a bandeira da “inclusão” e dispense práticas padronizadas para os estudantes, muitos dos conteúdos desenvolvidos estão associados às atividades de vida diária. Ainda que seja escola-polo, os estudantes pesquisados ficam em classes especiais, reunindo-se com os estudantes sem deficiência no horário de interações como intervalos, brincadeiras. Desse modo, a rotina acompanhada

[...] orientava-se muito mais para a normalização do aluno do que para o seu desenvolvimento humano, propriamente. Aqueles alunos, embora únicos, eram para a escola, acima de tudo, portadores de TGD. O apego excessivo ao rótulo, como pretendo evidenciar, ao longo deste texto, gerava não apenas barreiras para que possibilidades pudessem ser vislumbradas naqueles alunos, mas também condições para que, aos olhos da escola, eles perdessem suas identidades: tornassem-se invisíveis (KELLY, 2012, p. 21).

⁵Lobato Marins (2015) em sua dissertação se refere a “surdos com deficiência”, como os surdos com cegueira, com Síndrome de Down, autismo e outras deficiências associadas.

Com a discussão argumento que é possível destacar uma concepção médica no que se refere ao manejo das pessoas com deficiência no espaço escolar, as abordagens educacional dão destaque para as limitações causadas pelas deficiências, à primeira vista isso não é um problema, uma vez que não se pode negar que para alguns sujeitos com deficiência é preciso pensar nos recursos e serviços a serem ofertados como forma de auxílio no processo de escolarização devido à barreiras que algumas deficiências impõem ao processo de ensino e aprendizagem. O problema está em pautar esse auxílio, que é do campo da didática, como conteúdo da escolarização.

Ênfase no espaço

A categoria “ênfase no espaço” agrupa estudos cuja temática é a intervenção no espaço como preocupação curricular no atendimento às pessoas com deficiência. O espaço ao qual me refiro é representado pela preparação do espaço físico ou de espaço virtualmente constituído como requisito para a escolarização das pessoas com deficiência seja ele um espaço destinado a uma determinada língua ou mesmo um espaço discursivo criado para as pessoas com deficiência. Para essa categoria destaquei produções que entendem a oferta de espaço como condição para a garantia de escolarização das pessoas com deficiência.

QUADRO 4: Ênfase no espaço

Acessibilidade	SPERONI, 2012
Acesso curricular	MELO, 2008
Adaptações curriculares pedagógicas	MACHADO, 2005
Adaptação curricular	ALMEIDA, 2011
	OLIVA, 2011
Adaptações curriculares/ensino individualizado	DUARTE, 2008
Adequação curricular	SANTOS, 2011
	SAMESHIMA, 2011
	SILVA; VELANGA, 2013

	PEREIRA, 2014
Adequação curricular significativa	BOER, 2012
Currículo Altas Habilidades	ARAUJO, 2011
Currículo bilíngue	COSTA, 2011
	SÁ, 2011
	SILVEIRA, 2011
	VIEIRA, 2011
	FREITAS, 2012
	MACHADO, 2012
Currículo de Língua de Sinais	SILVEIRA, 2006
Currículo surdo	BRAGA, 2006
Currículo como rede de relações	ROSSIT; GOYOS, 2009
Currículo culturalmente engajado	LACET, 2012
Currículos flexíveis	LOBO, 2011
Currículo inclusivo	SILVA, 2012
	SOUZA, 2013
Currículo natural funcional	MIURA, 2008 SIMIONI, 2011
Currículo por projeto	BATISTA, 2011
	CASTAMAN, 2011
Normalização dos surdos	KUCHENBECKER; THOMA, 2011
Prática educativa inclusiva	LIMA, 2011
Práticas pedagógicas	MAHL, 2012
Práticas solidárias	HERMES, 2012
Práticas curriculares inclusivas	MESQUITA, 2013

O “acesso ao currículo”, proposto por Melo (2008), evidencia na interface da sala de recursos e da sala comum o distanciamento entre ambas no que se refere ao currículo para os estudantes com deficiência intelectual. Destaca que a sala de recursos é “apoio fundamental” para promover o acesso ao currículo para tais estudantes. Para isso, a prática pedagógica desse espaço deve priorizar

[...] (*sic*) situações pedagógicas, onde alunos (as) com deficiência intelectual que, por exemplo, apresentam dificuldades para elaborar e fixar imagens mentais, estabelecer relações, comparações, generalizar

aprendizagens e realizar abstrações do conteúdo trabalhado, terão experiências que os levarão a um movimento psíquico (MELO, 2008, p. 113).

A sala de recursos multifuncionais é o ambiente, penso eu, que daria condições para o estudante acessar o currículo da sala regular porque tem como função a eliminação das barreiras que o afastam desse currículo da sala, no entanto, a sala de recursos também tem um currículo que a caracteriza, assim não pode ser vista como um lugar de escolarização em si, pois seu funcionamento não está descolado do objetivo da escola. A esse respeito, Melo (2008) acredita que essa sala pode prover condições para o desenvolvimento de “habilidades básicas para o acesso ao currículo regular” (MELO, 2008, p. 113).

A diferença entre acesso e “acessibilidade” é fruto da observação de Speroni (2012) que, ao abordar as Altas habilidades/Superdotação, problematiza o tratamento desse público quanto ao que se refere ao espaço da “inclusão educacional”. Pontua que o atendimento dispensado a tal público passa pela homogeneização e exclusão de suas especificidades. Considera que

[...] o termo acessibilidade não pode ser confundido com acesso, tampouco ser reduzido às questões arquitetônicas, pois nesse caso estaríamos restringindo o conceito, que é amplo, a uma parcela específica que historicamente é investida em ações e causa maior repercussão no âmbito social pelo padrão normalizante da falta – caso dos sujeitos deficientes. Portanto, acessibilidade pode estar sendo enunciada como sinônimo do aspecto do desenho universal e recursos físicos em detrimento de aspectos do currículo escolar e práticas exercidas no cotidiano da escola (SPERONI, 2012, p. 164).

O que caracteriza o termo acessibilidade está relacionado à criação de espaço, tanto físico quanto virtual, na sala de aula para atendimento dos estudantes de altas habilidades/superdotação. Segundo a pesquisadora, esse espaço “pode enunciar-se pelo viés arquitetônico e direcionada a uma condição de ‘falta’” (SPERONI, 2012, p. 182).

As “adaptações curriculares pedagógicas”, segundo Machado (2005), incidem sobre o currículo em si e diferem das adaptações de acessibilidade ao currículo – abrangem acessibilidade e barreiras físicas. Embora utilize o termo necessidades educativas especiais, a estudante descrita em seu estudo apresenta paralisia cerebral. A pesquisa revelou que as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala permitiram que ela fosse alocada em uma “turminha especial” com outros estudantes também não

alfabetizados. Destacou que as limitações da estudante eram consideradas fatores limitadores para participar de algumas atividades, não sendo feitas adaptações, uma vez que

[...] elas [as professoras] não foram preparadas para lidar com a diversidade na escola, sobretudo com a deficiência, apesar de mostrarem-se adeptas à proposta. Elas reconheceram que sua formação profissional não as capacitaram devidamente para a prática de uma Educação Inclusiva, em que alunos deficientes ou não estão juntos na classe regular. Nesse sentido, o depoimento da professora da turma é bastante ilustrativo: “Eu acabo realizando a inclusão intuitivamente. Eu não fui preparada para esse tipo de atendimento”. “Nós não fomos preparados para o diferente, para o especial. Fomos preparados para o regular” (MACHADO, 2005, p. 90).

As “adaptações curriculares [e] ensino individualizado”, de Duarte (2008), são relatadas a partir da trajetória de estudantes com síndrome de down egressos de escolas especiais e ingressantes em escola regular. Nesta, as adaptações ofertadas tiveram como metodologia a exploração de materiais concretos porque tais estudantes apresentaram dificuldade em compreender conceitos abstratos. Na pesquisa, foram apontados aspectos comportamentais como limitadores das expectativas sobre o conteúdo, a metodologia e a duração das atividades a serem ofertadas. O aspecto temporal na concretização das tarefas adaptadas foi muito mencionado pela pesquisa, já que

[...] esses alunos necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado, adaptação curricular, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos e de dosar mais a quantidade das atividades para evitar o cansaço. Notou-se ainda a necessidade do uso de material concreto, porque apresentaram dificuldades de aprendizagem com conceitos abstratos (DUARTE, 2008, p. 8).

A categoria “espaço”, que deduzo desse estudo, se constitui em oposição ao “regular”, a inclusão mencionada pelos discursos coletados pela pesquisadora traz como fundamento a instauração de um espaço que atenderia as pessoas com deficiência.

A observação a respeito do conhecimento das leis relativas à educação especial é feita por Silva e Velanga (2013), que pesquisam se as escolas estão a par das leis acerca da educação inclusiva e se as aplicam. Apontam problemas, pois muitas delas

apesar de aplicarem as leis não as entendem, citam, como exemplo, o documento de Adequações Curriculares do MEC, como um dos indícios que possibilitariam o acesso ao currículo para as pessoas com deficiência.

Quanto ao currículo, continua a omitir a diferença, a diversidade, ainda que atenda em seus documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico Curricular (ou PPP), parcialmente, uma perspectiva inclusivista. Conclui-se por aprofundamentos de estudos especialmente sobre as contribuições de um Currículo na perspectiva pós-crítica, fundamentado na não neutralidade política, na consciência crítica dos sujeitos que protagonizam a ação educativa, no respeito à diferença, na voz dos sujeitos e na perspectiva de inclusão que não seja mera integração, agrupamento, mas que contemple a acessibilidade nos seus diversos sentidos, especialmente o atitudinal (SILVA; VELANGA, 2013, p. 8).

Conhecer um documento sobre as adequações caracteriza ambiente porque se considera que o conhecimento sobre as adequações se constituem num espaço já definido pela legislação, cabendo ao professor ter acesso e aplicá-lo na aula.

Santos (2011) estuda o problema da concepção de língua na proposição de adequações curriculares e afirma que, no caso da surdez, concentram-se ações pautadas em uma perspectiva monolíngue que considera a Língua Portuguesa como canal de comunicação, fazendo com que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) assuma “[...] um lugar curricular de segunda ordem, o que compromete a constituição de um contexto sociolinguístico com a responsabilidade de formar e desenvolver uma prática pedagógica bilíngue [...]” (SANTOS, 2011, p. 144). Além disso, parece

[...] ser uma questão complexa e cuidadosa para análise. O currículo que tem há tem [*sic*] uma existência dupla: uma para aluno ouvinte e outra adequada para os surdos — que pode ser reconhecida como uma espécie de “subcurrículo” — uma prática ajustada nas interações, com conteúdos simplificados, reduzidos, traduzidos de forma econômica, isto é, sem a expressão da complexidade das relações conceituais que estão no cotidiano do currículo da turma comum [...] (SANTOS, 2011, p. 107-108).

O espaço aqui pode ser associado ao espaço das interações que são ajustadas por um currículo oculto caracterizado pelas práticas consideradas inclusivas que se fazem para as pessoas com deficiência.

Essa problemática envolvendo a “falta de língua comum” pode ser conferida no estudo de Freitas (2012), que investigou a constituição do projeto bilíngue de educação

no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A autora ressaltou que nesse processo havia a tradição oralista que marcava até então o currículo da instituição. E destacou que a escolarização dos surdos estava balizada por uma “visão assistencialista”. Também assegurou que na investigação não foi percebida, na instituição, a concretude do projeto sustentado por um “modelo conceitual apoiado na visão sócio-antropológica da educação de surdos” (FREITAS, 2012, p. 139). Segundo a autora, é necessário defender

[...] um projeto político para surdos em que se construa um currículo multicultural crítico no qual a língua de sinais tenha papel de destaque para a construção da identidade e da cultura surda e que compreenda as representações de raça, classe e gênero como fruto de lutas sociais (FREITAS, 2012, p. 133, grifo nosso).

A adoção de estratégias pautadas nos ouvintes acaba por minar, segundo Freitas (2012), a escolarização dos surdos, além de se configurar uma forma de que o atendimento educacional a esse público seja pensado pela aproximação com os ouvintes, normalizando-os.

Essa estratégia de “normalização dos surdos” é criticada por Kuchenbecker e Thoma (2011) que, ao pesquisarem avaliações pedagógicas e relatórios clínicos e entrevistar professores de uma escola especial para surdos, observaram que, para os estudantes surdos com síndrome de down, são feitas adaptações curriculares paralelas ao currículo regular e os objetivos são constituídos de conteúdos mínimos e, dentre estes, estão os relacionados ao comportamento desejável. Apontam ainda que tais adaptações são ofertadas quando os estudantes “passam a frequentar as turmas de surdos, e não mais a classe especial” (KUCHENBECKER; THOMA, 2011, p. 353). A partir dessa análise, definem que as “adaptações curriculares são estratégias de normalização” (KUCHENBECKER; THOMA, 2011, p. 355). Além disso, as autoras refletem sobre a possibilidade de a formação desse grupo ter sido motivada porque esses estudantes não estariam no enquadramento do indivíduo “surdo puro ou surdo normal” (KUCHENBECKER; THOMA, 2011, p. 353).

Sob currículo inclusivo (SILVA, 2012; SOUZA, 2013), há o entendimento de que, para efetivá-lo, deve-se considerar os interesses do estudante, assim o espaço que depreendemos dessa terminologia liga-se aos aspectos prescritivos e também atitudinais. Silva (2012) descreve a valorização da diversidade, esta não orientada para

adaptação à escola. Esse currículo, segundo o autor, precisa ser construído nacionalmente. Não descarta as adequações e adaptações, mas afirma que elas não podem desconsiderar o estudante e sua inscrição no espaço social e cultural.

Esse mesmo encaminhamento de ascensão de um “currículo inclusivo” para o estudante surdo em aulas de matemática na escola regular é apontado por Souza (2013), que também considera que devem constar as adequações necessárias às peculiaridades do estudante.

Esse espaço “inclusivo” faria, então, oposição às práticas excludentes desde que estivessem pautadas na diversidade do estudante.

Quando destaco o que seria o “espaço inclusivo” nessas terminologias, encontro no estudo de Lima (2011) uma possível indicação que se baseia em “adaptar as condições de ensino em termos de estratégias e recursos didáticos, bem como de estrutura física” (LIMA, 2011, p. 22).

Cito ainda como espaço o Currículo Funcional Natural (CFN) (MIURA, 2008; SIMIONI, 2011) que propõe inserir os estudantes num lugar no qual eles poderiam desempenhar comportamentos sociais esperados e comportamentos adaptativos. É espaço para mim porque esse currículo entende que esses estudantes devem ter como conteúdo as regras sociais para que possam participar do meio social, é currículo de acatamento dos valores virtualmente estabelecidos como desejáveis. A preocupação é o ajustamento deles aos espaços sociais e mesmo familiares. Segundo Miura,

a ideia básica é que o ensino esteja ecologicamente orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive. Conduzir um inventário ecológico tem sido sugerido como estratégia para generalização das habilidades aprendidas, por meio do CFN, na comunidade do estudante (MIURA, 2008, p. 163).

Ênfase no planejamento

O foco dessa categoria é o momento de planejamento do currículo no que diz respeito ao que pode ser considerado inclusivo. Isso não quer dizer que as outras categorias não considerem o planejamento do currículo, não é isso, o diferencial dessa categoria está na forma como os estudos discutem esse planejamento. Há aqueles que

entendem como inclusivo a reflexão sobre o assunto, outros que se destacam pela oferta apriorística de um recurso como expressão de currículo e outros que se pautam pela proposição de fazeres não específicos da escola.

QUADRO 5: Ênfase no planejamento

Adaptação curricular/secundarização	MOREIRA; BAUMEL, 2001
Adaptação curricular produtiva	DEBARGER et al., 2003
Adaptação curricular	BYRNES; MAJORS, 2002;
	DYMOND; RUSSEL, 2004
	BROWDER et al., 2007
	LOPEZ-TORRIJO, 2009
	ANTUNES, 2012
	COSTA, 2012
	DINIZ, 2013
	ZHANG et al., 2014
Adaptação curricular individual	HEREDERO, 2010
	CENCI; DAMIANI, 2013
Currículo aberto	EFFGEN, 2011
Currículo inclusivo	MIOTTO, 2010
Flexibilização curricular	ANAYA; TEIXEIRA, 2007
Habilidades sociais educativas	TUCCI, 2011
Individualização curricular	MACIEL, 2007
Plano de ensino individualizado	JATALA; SEEVERS, 2006
	TANNÚS-VALADÃO, 2011
	NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013
Prática pedagógica diferenciada	EFFGEN; VIEIRA, 2013

As “adaptações curriculares por meio de rede de apoio”, de Moreira e Baumel (2001), visam o combate às “concepções segregacionistas e integracionistas/inclusivistas” nas reflexões sobre currículo na interface com a educação especial, no entanto, tais discussões são centradas nas adaptações curriculares.

As autoras propõem essas adaptações como contrárias ao que chamam de “secundarização de aspectos imprescindíveis não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 11) e devem ser articuladas por meio de rede de apoio que entrelace a participação da escola,

professor e família, apoiados por “equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 11). De acordo com as autoras, o currículo, tradicionalmente utilizado para os estudantes com deficiência, intencionava a correção e o ajustamento social, com conteúdos pautados na “modelagem detalhada de respostas e condutas” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 6) e que não considerava o estudante, sendo caracterizado currículo por desempenho – visando dar respostas adequadas ante as exigências sociais.

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 10).

Para a “deficiência intelectual mais significativa”, Browder et al. (2007) revelam dados a respeito das atividades “não acadêmicas”, da pouca ênfase nas orientações sobre ensino e da avaliação desses sujeitos no âmbito do currículo, pois é: “desafio desenvolver pesquisa e orientação a partir dos conteúdos escolares para estudantes com deficiência intelectual significativa por conta de faltar uma base conceitual clara para isso”⁶ (BROWDER et al. 2007, p. 1, tradução nossa).

A “inclusão” de estudantes com “deficiências graves e permanentes” na União Europeia é objeto de pesquisa de López-Torrijo (2009), que destaca que embora a escolarização seja ofertada em instituições e escolas específicas, tomam como fundamento o currículo comum mediante adaptações curriculares individuais. No entanto, estas, em muitos países, são metodológicas, baseadas nas características individuais do estudante em relação ao ensino, não a partir da deficiência ou grau de deficiência. Por isso a Noruega, por exemplo, prevê que os pais devem autorizar as adaptações que suprimem conteúdos curriculares. Essas adaptações são combinadas com trabalhos em níveis grupal e individual, com a colaboração de professores especialistas, de apoio (especialistas em educação especial, psicopedagogos etc.) e de reabilitadores (fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional etc.).

Costa (2012) faz contraposição à ideia do preparo do professor na escolarização das pessoas com deficiência, problematiza que isso se constitui muitas vezes numa

⁶“One challenge to developing research and practice in grade-linked academic content for students with significant cognitive disabilities is the absence of a clear conceptual framework” (BROWDER et. al. 2007, p. 1).

barreira atitudinal que legitima a falta de atenção a tal público. Em seu estudo, o acesso ao currículo também não pode ser feito de maneira uniforme, isso porque os

[...] docentes e coordenadores insistem em fazer um planejamento homogêneo **como se na escola fosse possível ensinar utilizando para isso as mesmas estratégias, os métodos e as mesmas técnicas para todos os estudantes**. Ainda perduram no sistema educacional as teorias da eficiência/competência. Assim, quando os estudantes não conseguem acompanhar o ritmo de ensino, são eles os fracassados, não cabendo à escola nenhuma culpa pelos problemas, sejam eles sociais, culturais, deficiência e/ou anormalidade (COSTA, 2012, p. 168, grifo nosso).

Essa preocupação com as experiências dos estudantes encontra eco no estudo de Effgen (2011), que destaca que é necessário um currículo em interface com as demandas de aprendizagem que eles trazem para a escola, com articulação planejada entre sala comum, AEE e demais parceiros que sejam necessários para apoiar o estudante.

Quanto a esse aspecto, a proposta de ensino de Maciel (2007) considera o currículo comum individualizado para cada estudante. Nessa proposta há a bidocência, feita por professor auxiliar ou até por estudante em monitoria, envolvendo toda a equipe e serviços que a escola dispõe.

A preocupação com a avaliação dos planos de ensino individualizados é proposta nos estudos de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) que fazem a organização de produções científicas, do período de 2008 a 2013, sobre o atendimento do estudante com autismo na sala comum. Finalizam propondo que as adaptações curriculares, como recurso de tecnologia assistiva e relatórios de avaliação, estejam presentes e sejam consideradas pela equipe multidisciplinar na proposição dos planos de ensino individualizados, com revisão anual, que descrevam os objetivos gerais para atendimento do estudante com autismo na escola.

Finalizando o QUADRO 5, temos as “práticas pedagógicas diferenciadas” pensadas por Effgen e Vieira (2013), as quais destacam o papel do currículo comum. Os autores propõem que o acesso das pessoas com deficiência aos conhecimentos desse currículo se dê pelo uso dessas práticas. Descrevem a elaboração de atividades pensadas a partir de determinados estudantes,

[...] para atender, principalmente, suas demandas, mas esse tipo de

organização contemplou a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Nessa direção, entendemos que temos condições de trabalhar a partir de um currículo comum, diferenciando as estratégias utilizadas. Desse modo, **não defendemos a ideia de currículos paralelos para contemplar os alunos com deficiência e TGD, mas sugerimos que é preciso adequar os processos de criar/pensar ferramentas, possibilidades de acesso ao currículo comum, numa ação constante de avaliação do aluno** (EFFGEN; VIEIRA, 2013, p. 6, grifo nosso).

O que falta nesse caminho?

A partir do panorama discutido na revisão bibliográfica, vi que a escrita nessa dissertação precisava trazer questões relativas à escola e ao currículo, não de forma a fazer um percurso histórico, mas de modo a observar como na escolarização as pessoas com deficiência são tratadas. Assim, uma abordagem a partir da função da escola e o currículo é um meio importante de se observar essa escolarização.

Ainda percebi que há tensão na interface entre currículo e escolarização de pessoas com deficiência, que é depositária da forma como se pensa a função social da escola. Desta forma, retomo a proposta de Masschelein e Simons (2015) que propõem que todos os estudantes sejam ligados pelo inter-esse. Esse comum, no meu entendimento, significa um olhar para a escola como lugar de relações que considera princípios que dizem respeito a conteúdos, valores e atitudes socialmente e historicamente marcados, haja vista as concepções de escola que se poderia depreender – e que não faremos nessa pesquisa – das terminologias relativas às ênfases na metodologia, na deficiência, no espaço e no planejamento. Entende-se, com isso, que o currículo não é restritivo à pessoa, uma vez que é marcado historicamente e socialmente pela relação entre indivíduos e sociedade.

Tendo como referência Young (2013), poder-se-ia inferir que o estabelecimento oficial da educação formal tem como função o ensino desses princípios desejados para todos os estudantes, para que eles tenham acesso ao conhecimento socialmente constituído como formação básica da pessoa, além de “[...] habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento” (YOUNG, 2013, p. 1).

Para tanto, discuto nos capítulos a seguir a função de escola e o currículo. Para

o capítulo sobre função social da escola e currículo, mapeio os aspectos relacionados à escolarização e faço apontamentos que não têm intenção de descrever a escolarização e sim indicar o que se pode deduzir como papel da escola e sua função social no interior do debate do direito à educação como expressão de cidadania. Apresento, ainda, como os documentos derivados das Diretrizes (2001) e da Política (2008) têm discutido e tratado esta questão, com um crivo especial sobre àqueles produzidos como orientadores para as Redes de Ensino, afinal, a pergunta que se apresenta no interior deste debate é qual a função da escola para as pessoas com deficiência?

CAPÍTULO 2

Percepções de escola e de escolarização

Igual-Desigual

Eu desconfiava:
todas as histórias em quadrinho são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os filmes de todos os países são iguais.
Todos os best-sellers são iguais.
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.
Todos os partidos políticos são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais e todos, todos os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as acções, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou [coisa].
Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.

(ANDRADE, 1992, p. 760)

A escola, historicamente, constitui-se como espaço de formação das pessoas. Em cada momento histórico podemos perceber que o estatuto que define essa formação tem características próprias que revelam conteúdos, valores e atitudes desejáveis para a sociedade da época. Essa formação, portanto, vincula-se aos processos históricos e sociais do período, que dizem respeito à finalidade da escola e às pessoas que serão formadas por ela. A forma como a escola entende e atende o seu público-alvo indica, a meu ver, a preocupação com o processo de escolarização. Entender como se concebe a participação das pessoas com deficiência nesse espaço nos auxiliará na discussão sobre a relação entre currículo e escolarização dessas pessoas.

Não estamos dizendo que essa relação é tácita, ela é produto do processo histórico no qual a participação das pessoas com deficiência foi sendo dialeticamente

possibilitada. Se hoje dizemos que essa não é uma discussão fácil, também não foi nos diferentes períodos históricos. Resgatar como a escola legitima a participação das pessoas com deficiência nos ajuda a entender o que se compreendia como currículo e escolarização nas diferentes épocas.

No âmbito dessa pesquisa, delimitei como relação a que é produzida pela escolarização, tomando o currículo como objeto, no qual diferentes relações estão em constante tensão. Isto porque discutirei a função social da escola como um dos espaços no qual se problematizam as relações entre as pessoas. Veremos que historicamente as relações que envolvem a escolarização, e o currículo particularmente, estão associadas à formação básica da pessoa em acordo com as concepções dos diferentes períodos⁷.

Essa relação no processo de escolarização, especialmente a partir do recorte na perspectiva do currículo, será objeto desse capítulo. Evidentemente que tanto a relação quanto o conceito de currículo apresentam características diferentes, assim farei referência, como pesquisador, ao que pode ser entendido como currículo e escolarização nas diferentes épocas.

No percurso de entender como, historicamente, é compreendida a escolarização, abordaremos o que se entendia como currículo e escolarização das pessoas com deficiência, de acordo como eram mencionados nesses contextos. Não vou, contudo, nesse capítulo, definir currículo ou mesmo abordar a história da educação especial, debato considerando a função social da escola e as consequências da escolarização para tais pessoas.

Essas consequências da escolarização dizem respeito ao modo como a escola assume o projeto de formação da pessoa, que, a depender do contexto histórico, tem seus efeitos de sentido intrinsecamente ligados às opções políticas em torno da educação. Retrato, a seguir, em diferentes períodos históricos na educação brasileira, o que significou a escolarização e as possíveis consequências dela para a formação da pessoa.

Vamos visitar, inicialmente, o período da educação sob o julgo dos jesuítas, na

⁷Consoante o objetivo de traçar nesse capítulo a função social da escola, não pelo viés de um perfil histórico sobre a evolução da escola, o que procuro destacar é a formação da pessoa realizada pela escolarização, nesses diferentes períodos históricos, tendo como referência a educação institucionalizada que se dá fora do âmbito da família.

atuação da Companhia de Jesus. Quando desembarcaram em terras brasileiras, em 1549, acompanhando a missão colonizadora liderada pelo primeiro governador geral Tomé de Souza, que tinha como objetivo a catequese dos povos nativos por meio da inculcação dos valores lusitanos defendidos por eles. Isso não foi um fato desconectado, pois a Igreja Católica estava empreendendo ação contra as ideias de Reforma que poderiam lhe tirar o poder e fazer com que a ascendente burguesia mercantil ganhasse mais espaço na cena política. São expoentes desse embate com a igreja, e os também religiosos Martinho Lutero e Ítalo Calvino.

Nesse contexto político, a atuação dos jesuítas estava preocupada com a formação do homem cristão que levaria os ensinamentos legitimados pela Igreja Católica. Mas considerando as condições que a recente Colônia enfrentava e o momento histórico que impulsionou a atuação desses missionários no Brasil contribuiu para que a escolarização representasse a

[...] materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começa a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da escolástica, [...], pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos (ROMANELLI, 2002, p. 34).

A perspectiva educacional jesuítica era direcionada para uma parcela pequena da população e, desse modo, num âmbito de uma aristocracia rural escravocrata, a proposta educacional não pretendia alterar a estrutura social da Colônia, e o traço distintivo entre essa aristocracia e o restante da população estava centrado na separação entre intelectualidade e o trabalho manual, como destaca Nash (1939, p. 132): “Juro que não farei nenhum trabalho manual enquanto conseguir um escravo que trabalhe por mim, com a graça de Deus e do Rei de Portugal”.

A tônica jesuítica da formação desse homem cristão estava focada na formação da elite⁸, cujos valores estavam alinhados ao que Villalobos (1959, p. 41) nomeia de “dominação política” e “uniformidade da cultura”.

⁸Esse homem cristão influenciado pela educação jesuítica, embora educado sob os valores culturais da Coroa, refutava os ofícios manuais, ainda que os tenha feito quando em solo português, até mesmo os prestigiados artesãos portugueses abandonaram sua especialidade quando essa foi ensinada aos escravos.

Por meio da *Ratio Studiorum*⁹, evidenciava-se a metodologia com a qual os jesuítas ensinariam, enfatizando as aulas expositivas, reverberavam o controle e a obediência por meio de currículo de orientação humanística, que compreendia a doutrina cristã, Retórica, a escola de ler e escrever (RIBEIRO, 2007). Esse currículo jesuíta compreendia que os conteúdos estavam relacionados à forma de ensinar, assim, havia controle dos procedimentos adotados no ensino.

Esse apreço aos valores lusitanos contribuía também para o afastamento das mulheres dessa formação letrada. A elas estavam reservados os espaços domésticos e a maternidade¹⁰. Ainda que os indígenas fossem levados em consideração na atuação dos jesuítas, essa se deu por meio, exclusivamente, da evangelização. Aos escravos africanos ficou o trabalho braçal. No entanto, os filhos dos cativos poderiam ser evangelizados.

O tratamento educativo da *Ratio Studiorum* para os filhos de escravos e para as crianças indígenas revelava outra faceta da pedagogia jesuítica: os castigos. Considerando a disciplina do corpo como uma das linhas de força, a educação jesuítica para filhos de escravos e indígenas era, e aqui concordamos com a síntese feita por Júnior e Bittar (2000, p. 13), um “método pedagógico que preconizava uma visão repressiva de modelagem da moral cotidiana do comportamento social”.

Diante dessas perspectivas quanto à formação do homem cristão, pode-se inferir que a preocupação dos jesuítas era formar o homem como imagem de Deus, o intuito era formar um homem perfeito que representasse os padrões da Igreja no que diz respeito aos valores e à obediência religiosos, e as pessoas com deficiência¹¹, certamente, não estariam consagradas nessa formação.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação nacional, então caracterizada como atribuição do Estado, tem seu nascedouro (CARDOSO, 2010; CARVALHO, 1987; LUZURIAGA, 1959) e deve ser entendida no âmbito do contexto das reformas educacionais antijesuíticas propostas pelo Marquês de Pombal.

Conforme Cardoso (2010, p. 179), as reformas pombalinas instituíram como

⁹RATIO ATQUE INSTITUTO STUDIORUM SOCIETATIS IESUS (Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus), 1599.

¹⁰Pode-se aprofundar sobre a temática do tratamento educacional dado às mulheres na Colônia em Ribeiro (2007).

¹¹São considerações acerca da deficiência, ainda porque nessa época muito provavelmente essas pessoas morriam ou eram invisíveis no âmbito social.

novidade “o sistema das Aulas Régias¹²”.

Se a educação foi simbolizada pelo pensamento liberal presente nas revoluções do século XVIII como “[...] direito do homem e do cidadão” (LUZURIAGA, 1959, p. 40), para a aristocracia brasileira, de lastro eminentemente agrícola, não se poderia falar em cidadão, porque a formação da pessoa a ser levada pela escolarização, nessa época, estava associada à preservação da ordem hierárquica, que separava os detentores dos meios de produção daqueles que precisavam desempenhar trabalhos manuais. A disjunção entre a atividade intelectual e o trabalho pode ser percebida na primeira ação da nascente República, já que a Constituição de 1891 não previa a educação elementar para todos como imposição ao Estado.

Em que pese às mudanças feitas pelas Reformas Pombalinas, não houve alteração significativa. A experiência jesuíta de ensino continuou vigendo e contribuindo para alimentar o mesmo perfil de sociedade até então posta a serviço da Coroa. Prova disso é o abandono dos muitos colégios e a estrutura educacional deixados pelos jesuítas; e a imposição das aulas régias tinha como objetivo a seletividade social, ou nos dizeres de Zotti (2004, p. 32), a educação transformou-se em “[...] formação mínima dos que iriam ser educados na Europa”. Essa escolarização qualificava a aristocracia para continuar os seus estudos na metrópole. O currículo ainda que estivesse pautado na influência jesuítica destacava a importância da formação do profissional que exerceria funções de comando da máquina pública.

A escolarização desse período, estruturada pelas aulas régias, determinava uma livre escolha das disciplinas, desobrigando o estudante a frequentar as disciplinas hierarquizadas. Tampouco tinha uma preocupação com o tempo. Cada estudante frequentaria as disciplinas que escolhesse para a sua formação. As aulas régias não eram reunidas de forma a possibilitar, ao estudante, frequência às aulas cujos temas ele escolhesse, muitas vezes tinham que ir ao lugar no qual havia os professores, leigos e padres que ofertavam tipos específicos de aulas.

O currículo proposto pelo conjunto das aulas régias tinha teor universalista, aos moldes dos jesuítas. Segundo análise de Corrêa (2010), as disciplinas mais comumente presentes nessas aulas eram

[...] primeiras letras, gramática, latim, filosofia, grego e, posteriormente,

¹²Segundo Cardoso (2010), as aulas se caracterizavam régias porque tinham o Estado como referente, não mais a Igreja.

francês, geometria, aritmética, botânica, no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão, São Paulo, Vila Rica e Mariana. Mais tarde, com o desenvolvimento econômico, foram introduzidas matérias como Retórica, Hebraico, Matemática, Filosofia e Teologia (CORRÊA, 2010, p. 344).

Ainda que o peso maior fosse dado às aulas régias, outras experiências de escolarização se fizeram presente. Corrêa (2010) traz em seu estudo exemplos que contrastavam com a dispersão das aulas régias, cita o Seminário de Olinda em 1800, que inova ao agrupar os estudantes em sala de aula. Esse exemplo será seguido mais tarde pelo Liceu do Pernambuco em 1826, Liceu da Bahia em 1836 e o Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro em 1837.

A escolarização desse período também é marcada pela profissionalização, e a transferência da Família Real para o Brasil, em 1807, legitima essa atenção. A contribuição dessa transferência para a Educação pode ser percebida na criação do ensino superior e academias militares, ainda em 1808. Desde a independência política, representada pelo período do Império, sobretudo quando da outorga da Constituição de 1824, a necessidade de formação da pessoa estava em consonância com as exigências políticas e econômicas. Dessa sorte, a escolarização passa a ser objeto de intervenção do poder público. É o que pode ser observado com a criação do ensino mútuo, em 1827:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, p. 71-72, 1878).

Para essa efetivação de escolarização é difundido o método Lancaster que consistia, segundo Cardoso e Martins (2012), no sistema de monitoria, no qual estudantes com mais conhecimento auxiliavam os colegas menos experientes. O critério era o nível de conhecimento, não a idade, isso sob a tutela de um professor que os avaliava.

Como exemplo de currículo, desenvolvido pelo método Lancaster, destacamos o que a Província de São Paulo definia como prescrição curricular:

Art.1º A instrução primária compreende a leitura, escrita, teoria e prática da aritmética até proporções inclusive, as noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, e princípios da moral cristã, e da gramática da religião do estado (PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, Lei nº 34, de 1846).

As escolas primárias ficariam conhecidas como “Pedagogias”, nas quais se aprenderia o que fosse “necessário” para a formação de profissionais do comércio, artesanato, agricultura e demais ofícios que envolviam o fazer (ALMEIDA, 1989). Esse fazer estava relacionado aos ofícios de uma pequena burguesia. De certa forma, esse preparo para o trabalho contrasta com a escolarização do período jesuítico, uma vez que nela não se concebia o exercício intelectual articulado com trabalho manual.

Ainda que, nas Pedagogias, possa ser percebida uma educação que leve em conta os rudimentos na formação da pessoa, de forma que a capacite para o exercício do trabalho, também há que se falar na educação voltada para a aristocracia que ainda estava centrada na separação em relação ao trabalho manual. De todo modo, é preciso destacar o fato de ser uma educação à qual pouquíssimas pessoas tiveram acesso; embora estivesse a cargo do Estado, era tácita a preferência no tratamento educacional dado para determinada fatia da sociedade.

Houve no Império uma preocupação com a escolarização das pessoas com deficiência. Data de 1854 a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – em 1891 passa a ser chamado de Instituto Benjamin Constant –, e em 1857 foi criado o Instituto dos Surdos Mudos – que, em 1957, passa a ser o Instituto Nacional de Educação de Surdos. A escolarização proposta por essas escolas preceituava o ensino por meio de oficinas. No currículo destinado a tais pessoas, havia conteúdos relacionados ao artesanato que consideravam o tipo da deficiência, mas no geral incluíam, por exemplo, sapataria, encadernação e tipografia (MAZZOTA, 2005). A escolarização das pessoas com deficiência, com a abertura desses institutos, começa a ser discutida (JANUZZI, 2004)¹³.

A deficiência intelectual teve o hospital como espaço de atenção. Não havia a preocupação com a escolarização, suas funções abrangiam o “asilo, tratamento e curativo dos alienados de ambos os sexos de todo o Império, sem distinção de condição,

¹³Deve-se considerar que a criação desses Institutos teve motivação pessoal, não nasce de uma preocupação do Estado.

naturalidade e religião” (BRASIL, 1853, p. 442). Embora sejam poucas as ações nesse sentido, no Império houve a criação em 1841 do Hospício de Pedro Segundo, no Rio de Janeiro, “destinado privativamente para tratamento de Alienados” (BRASIL, 1841). Oda e Dalgalarondo (2005) ressaltam que o modelo de atuação do Hospício de Pedro Segundo serviu para a construção de outros em diferentes Estados¹⁴.

No período da Primeira República, de 1889 a 1930, a instrução pública, segundo Reis Filho (1981, p. 178), passa a ser considerada como um “[...] eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático”. Isso porque a escolarização é vista como condição para sair da ignorância em direção à civilização. O que não quer dizer que houve uma maciça inclusão das massas marginalizadas nas escolas; essa elevação da educação, como tábua de salvação em direção à civilidade, teve como contexto o conjunto de elementos contingenciais que, de acordo com Romanelli (2002, p. 45), delimitavam e fundamentavam na formação “[...] complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente”. Essa formação que reflete as necessidades da sociedade republicana é calcada nas marcas da função da escola no período. A prática “[...] do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista adequado aos tempos modernos, é que tornaria os súditos em cidadão ativo” (HILSDORF, 2003, p. 60).

Percebo que os anseios modernos estão ligados à dimensão política: o projeto de educação nacional pressupunha uma fina sintonia com alguns aspectos da modernização da capital da República: o Rio de Janeiro. Nesse esforço de modernização, os prédios da administração pública e dentre eles os grupos escolares, inspirados no modelo francês, imprimem o ar de elegância à cidade, que busca com isso superar sua “vergonha do Brasil pobre e do Brasil negro” (CARVALHO, 1987, p. 41).

Ainda que restritas às poucas escolas embasadas nos pressupostos republicanos, coube a função de ser o paradigma do perfil do homem republicano que se queria arregimentar. A escola, no período republicano, passará a ser lugar de prevenção e combate de doenças, disciplina do corpo, sem falar das ideias eugenistas¹⁵

¹⁴São Paulo (1852), Pernambuco (1864), Pará (1873), Bahia (1874), Rio Grande do Sul (1884), Ceará (1886) e Alagoas (1888).

¹⁵Embasadas na teoria evolucionista de Darwin, que procura legitimar o homem branco como biologicamente superior aos demais. Essas ideias de inferioridade dos não brancos modelaram as políticas do Estado em relação à composição das cidades. Uma das políticas pode ser percebida com o incentivo à imigração branca para o país, e esse fato também gera outra demanda: a multiplicidade

presentes no pensamento das elites.

A ênfase educacional republicana, fazendo aqui um recorte na atuação dos recém-criados grupos escolares, buscava trazer para o currículo escolar as políticas sanitárias necessárias para entronizar a modernização do país. A esse respeito é bem-vinda a expressão de Mendonça (1997), que considera como “educação higiênica” os esforços da escola para combater doenças, bem como o cuidado com o corpo no currículo escolar.

O autor investiga como essas medidas sanitárias se tornaram educativas ao tomarem corpo na escola. É exemplar a citação que faz ao princípio da “educação total”. Empregada na “Escola para débeis” destinada a estudantes com algum problema de saúde identificado pela escola, registrados por meio das “fichas de saúde”, eles teriam em seu currículo tratamento médico e procedimentos para a mitigação da doença. Esse registro revela o fato da normalização do corpo ser uma problemática individual, não sendo discutidos os problemas estruturais que permitiam o surgimento de doenças, como a crescente desigualdade social. A propaganda feita em volta desse tipo de ação sanitária da escola rumo à formação da pessoa dá, ainda, um tom civilizador mais elevado para a educação, que agora além do atraso cultural também fica associada aos aspectos biológicos e sanitários.

Aqueles elementos do tecido social, não envolvidos na nova atmosfera civilizatória, preocupavam as elites representadas por “industriais e comerciantes – a classe média civil –, ligados ao Exército nacional – a classe média militar” (CRUZ COSTA, 1988, p. 42), uma vez que ameaçavam a harmonia social que se pretendia em torno de uma nascente e saudável cidadania de expressão europeia.

O exercício dessa cidadania era representado pelo voto. Justamente por tal motivo nem todos poderiam ser considerados cidadãos, esse *status* estava reservado para o homem civilizado formado pela escola, que teria condições de exercício de sua civilidade representada pelo voto. Nesse espírito, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, no Art. 70, veta expressamente o voto de analfabetos. As mulheres, mesmo as inseridas na escola, também não podiam votar. O que chamava a atenção era o percentual de analfabetos em 1890 e 1920 cujas cifras são, respectivamente, 82,6% e 71,2% (FERRARO, 2009), portanto uma grande maioria sem direito ao voto.

A interposição de mecanismo legal restritivo de participação social aos acordos políticos entre oligarquias e o Estado, em torno do voto de cabresto, que definia de antemão os representantes a serem eleitos, ou mesmo a “política do café-com-leite¹⁶”, parece trabalhar no sentido da perpetuação do poder da elite.

Essa ordem sofreu com outros inúmeros eventos, que do ponto de vista da história são relativamente próximos e que contestam o acúmulo de poder concentrado nas mãos da oligarquia, haja vista a Guerra de Canudos (1896-1897), o Cangaço nordestino (fim do século XIX e começo do XX), a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910), a Guerra do Contestado (1912-1916), o movimento operário (1917-1920), o Tenentismo (1920-1930) e mesmo a Semana de Artes Modernas (1922).

Essas “convulsões” demonstram que nesse período os questionamentos advinham das massas pobres, de oficiais de patente menor das forças armadas, de operários e mesmo de intelectuais que se mostravam contrários ao poder acumulado pela oligarquia, que resultava em desigualdade social. Esse fator é importante para percebermos que o plano de salvação atribuído à escola não rendeu benefícios à população em geral. Uma das explicações pode ser encontrada no pensamento da elite republicana brasileira que, segundo D’Ávila (2006, p. 21), entendia que “[...] os pobres e não-brancos eram, em sua grande maioria, degenerados”. O discurso racial ganha notoriedade ao condicionar o sucesso do homem branco, rico e de descendência europeia à pureza de sua raça. É o que Patto (1999) destaca em seu estudo no qual compila uma série de rótulos relacionados aos pobres

[...] degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados, farristas, decaídos, nocivos, arruaceiros, desocupados, marginais, deletérios, animalescos, simiescos, medíocres, sujos, libertinos, trapaceiros, parasitas, vadios, viciados, ladrões, criminosos (PATTO, 1999, p. 184).

Essa maneira de raciocinar é oriunda das teses eugenistas que viam no branqueamento da população uma maneira de tirar o país do atraso cultural, como exposto anteriormente. Essas teses eram alimentadas pelas influências europeias, sobretudo as ideias de Sílvio Romero, que já em 1871 debatia sobre degeneração da

¹⁶Essa política entre São Paulo e Minas Gerais, representados pelo Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Republicano Mineiro (PRM), preconizava a alternância de poder entre ambos.

mistura de raças. Patto (1999) destaca que essas influências somadas a dos estudos de criminologia italianos, tendo Cesare Lombroso como expoente, ligavam as características físicas à propensão de cometer crimes.

Desejava fixar as diferenças entre loucos e delinquentes, mas não estava conseguindo. Repentinamente, na manhã de um dia de dezembro, fui surpreendido por um crânio de um bandido que continha anomalias atávicas, entre as quais sobressaíam uma grande fosseta média e uma hipertrofia do cerebelo em sua região central. Essas anomalias são as que encontramos nos vertebrados inferiores. ([LOMBROSO, 1887], 2007, p. 126).

Patto (1999) nos traz exemplos de como as políticas públicas desenvolvidas ante o crivo eugênico mostravam o controle sobre os pobres, evidenciando uma busca por corpos e mentes perfeitos, além do controle em instituições como a Liga Brasileira de Higiene Mental cujos dirigentes agiam no intuito de evitar que “deficientes morais” imigrassem para cá, caracterizados como “qualquer portador de perturbação mental congênita ou adquirida” (PATTO, 1999, p. 187).

Com a intensa associação entre raça e doenças, o tratamento dado às pessoas com deficiência estava imbricado nas ações públicas relativas à higienização, segundo Mendes (2010), a origem dos deficientes estava ligada a fatores tais como doenças transmissíveis, pobreza e aos maus hábitos de higiene.

A preocupação com a higienização, como política pública, entra na discussão da escolarização das pessoas com deficiência. Surge o Pavilhão-Escola Bourneville (1903-1920), no Distrito Federal, destinado às crianças com deficiência. Müller (2000) sugere que esta seria a primeira escola especial destinada à escolarização de “creanças anormaes” baseada na articulação médico-pedagógica. O currículo estava baseado no

[...] método médico-pedagógico de Bourneville (1900) propunha que se partisse do mais simples para o mais complexo, começando pela educação do andar, depois das mãos, da vista, da audição, do olfato, do paladar, da higiene pessoal, todos com usos de aparelhos especiais ou objetos concretos diversos e de experiências vivenciadas pela criança. O ensino primário também era ministrado para aqueles “menos comprometidos” e o ensino profissional para os adolescentes. O serviço tinha como meta principal a ocupação de todo o tempo da criança, para isso deveriam oferecer diversas atividades, de manhã à noite, de forma que todas fossem contempladas, e que todo o controle e vigilância fossem exercidos (MÜLLER, 2000, p. 85).

Bueno (2004) destaca as classes especiais e a formação docente desenvolvida em 1911, pelo recém-criado Serviço de Higiene e Saúde Pública de São Paulo, que também adota um viés de tratamento para os deficientes intelectuais. Outras atuações para o atendimento das pessoas com deficiência foram impetradas pela sociedade civil, cujo modelo de institucionalização se difundiu por vários estados brasileiros. É o caso do Instituto Pestalozzi de Canoas, Rio Grande do Sul, que serviu de exemplo para a criação das Sociedades Pestalozzi pelo Brasil¹⁷.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, fundada em 1954, assim como a Pestalozzi espalharam-se rapidamente¹⁸, e logo em 1962 já há a fundação da Federação Nacional das APAEs. As instituições especializadas foram, segundo Kassir (2011), a referência, desde o fim do Império, de escolarização para as pessoas com deficiências, ainda que houvesse matrícula nas escolas regulares. Claro que é imprescindível conectar a escolarização das pessoas com deficiência à política do Estado que disseminava uma distinção médico-pedagógica que separa o normal do anormal.

Nesse período, pesquisas desenvolvidas nos países Europeus apontavam a preocupação com os alunos que frequentavam a educação pública, mas não se beneficiavam totalmente dela. Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) iniciaram seus trabalhos de mensuração da inteligência das crianças francesas matriculadas em suas escolas. Publicaram, em 1905, uma escala de inteligência, cujo objetivo foi medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Nesse momento, acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo (KASSAR, 2011, p. 63)¹⁹.

Diante de uma sociedade aristocrática, que no plano discursivo sinaliza que o salto civilizatório se daria pela educação, sem na prática ofertá-la ao conjunto da população, surgem, em 1920, as discussões sobre a Escola Nova, que se diferenciaria dos modelos anteriores até então em curso, porque estaria concentrada na formação da

¹⁷Lana Junior (2010) assim destaca: Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932), Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945), Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948), Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952), Federação Nacional das Sociedades (1970), contabilizando em números atuais 150.

¹⁸Lana Junior (2010) contabiliza que hoje há cerca de 2.000 APAEs organizadas em 23 federações estaduais.

¹⁹Destaco que os testes de Alfred Binet e Theodore Simon citado por Kassir (2011) não tinha como objetivo a separação de alunos “normais” dos “deficientes”, foram criados por conta da dificuldade encontrada pela escola francesa na escolarização dos estudantes das escolas públicas.

“hierarquia democrática”, a partir da “hierarquia das capacidades”, considerando as “mesmas oportunidades” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006).

Com a ascensão de Getúlio Vargas, após o golpe de Estado de 1930, os pressupostos escolanovistas, já em discussão no Brasil desde 1920, contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ganham espaço na cena política.

O projeto educacional defendido pelo Manifesto não contribuiu majoritariamente para a resolução dos problemas sociais, enfrentados anteriormente. Esse é o ponto de vista defendido por D’Ávila (2006), pois, segundo ele, a emergência do discurso escolanovista dos pioneiros não afastou as influências das teses eugênicas no que tange à formação do homem moderno.

Esses reformadores estabeleceram uma visão de valor social que privilegiava aparência, comportamento, hábitos e valores brancos, de classe média. Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não brancos as ferramentas da branquidão) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espelhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura porque se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito (D’ÁVILA, 2006, p. 32).

D’Ávila destaca que a formação médica de muitos dos pioneiros fundamentou as discussões políticas, e perpassa o ideário de escolarização a ênfase na capacidade individual da pessoa. Essa discussão é importante porque está inserida num contexto de valorização dos esforços individuais, tão caros ao pensamento positivista. Essa premissa do mérito está em consonância com o primado escolanovista de dar a todos as mesmas condições, mas nessa igualdade, segundo o pensamento de Noronha (1997, p. 799) podia-se deduzir que “[...] as diferenças incidem, seguindo esse enfoque, em grande parte da população que precisa ser higienizada, homogeneizada para depois ser educada”.

A escola “nova” veicula a certeza de que a educação comum a todos dá as condições que os alavancaria à lógica instaurada pelas novas necessidades da sociedade. O sucesso dessa empreitada estaria garantido a todos aqueles que demonstrem capacidade para aprender e “[...] desde que tenham as condições biológicas para tal” (NORONHA, 1997, p. 800). Esse pormenor naturalizaria a

desigualdade porque está consolidado na “diferença natural, biológica dos indivíduos” (NORONHA, 1997, p. 799).

Essa diferença individual explicaria a incapacidade da pessoa no processo educativo. Desse modo, a articulação entre diferença e marginalidade é forjada por “[...] uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ nas diferenças individuais” (SAVIANI, 2008, p. 20). O atendimento das necessidades individuais se constitui em preocupação para essa nova escola redentora, como é apresentada no Manifesto.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, **a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo.** Na verdadeira **educação funcional** deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da **adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento.** O que distingue a escola tradicional da escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse**, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, ‘graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas’ (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p.196, grifos nossos).

Ainda no campo político, é preciso ler esse excerto considerando que esse documento julga “[...] a escola reconstruída sobre a base de atividade e da produção, em que se considera o trabalho em si mesmo como fundamento da sociedade humana” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 43). A ênfase na pessoa poderia sobrepujar os interesses de classe.

Se no plano político a ação do Manifesto reforça uma formação da pessoa que sirva aos propósitos dessa sociedade, sendo a pessoa a responsável pelo seu sucesso ou incapacidade, a análise dos efeitos teóricos e pedagógicos sugere que, embora haja a oferta de escolarização para as camadas populares, ela será diferenciada. Como discute Saviani (2008) em sua interpretação desse documento.

Cumprе assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a

despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 14).

Essa guinada, rumo à valorização da posição social no processo produtivo, está presente na fundamentação teórica dos escolanovistas. A meritocracia é, então, naturalizada como esforço pessoal para conquista profissional, que justificaria a concentração de renda nas mãos daqueles que se consagraram no trabalho. Então, temos que falar da preocupação com o mercado de trabalho que a escola vai encerrar em suas funções.

A contribuição de Romanelli (2002), ao analisar as decorrências políticas que culminaram na Revolução de 1930 na qual incluímos o posicionamento dos escolanovistas, auxilia-nos a compreender como a escola passa a ser incumbida a tarefa de atender ao mercado, este marcado pelo liberalismo.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 2002, p. 59).

Essas novas exigências educacionais são dadas pelas expectativas da recente industrialização que atribui à escola a função de profissionalização, esta é atrelada aos direitos profissionais que a pessoa terá, a depender do lugar que ocupará no processo produtivo. Logo, é possível depreender, sem risco de extrapolação de sentido, que há lugares mais valorizados, diga-se, com mais direitos, que outros, e é essa discrepância que se traduzirá na formação da pessoa nesse período histórico.

O preâmbulo do Manifesto nos parece fundamental para assegurar o entrelaçamento entre economia, educação e desenvolvimento individual

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que

são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 188).

O acesso a essa escola nova não é acompanhado pela qualidade no acesso ao conhecimento para as camadas populares, esse fator terá reflexos práticos quanto à participação destas na esfera social, de maneira a considerar o trabalho desenvolvido por elas. Em tempos de flexibilização do acesso à escola, como moeda para a obtenção de distinção social, até então almejada pelo esforço pessoal, surge a necessidade de diferenciação “natural” baseada na aptidão das pessoas, sobrando aos inaptos um lugar menos prestigiado socialmente.

A esse respeito, apresentamos a discussão que Santos (1987) faz sobre a assunção da pessoa apta a uma nova conformação, para o que ele chama de “cidadania regulada”.

A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. [...]. **A associação entre cidadania e ocupação proporcionará as condições institucionais para que se inflem, posteriormente, os conceitos de marginalidade e de mercado informal de trabalho [...].** A permanente pressão por parte dos mais variados setores da sociedade brasileira, tendo em vista a regulamentação de suas ocupações testemunha até onde o conceito subliminar de cidadania regulada disseminou-se na cultura cívica do país. A origem deste “achado” de engenharia institucional encontra-se na prática revolucionária pós-30, sendo esta uma das principais brechas que se abrem na ideologia “laissez-fairiana”, permitindo, ao mesmo tempo, a criação de um espaço ideológico onde a ativa interferência do Estado na vida econômica não conflita com a noção, ou a intenção, de promover o desenvolvimento de uma ordem fundamentalmente capitalista (SANTOS, 1987, p. 68, grifo nosso).

Feitas as observações, depreendemos que o contexto, no qual se instituem as máximas escolanovistas, é regulado pela convergência entre cidadania e ocupação, como eixo alimentado pela meritocracia. Se antes, no período anterior às ideias escolanovistas, o acesso à escola simbolizava a entrada na esfera da cidadania e o exercício desta distinguia o homem bem-sucedido dos demais membros da sociedade, sobretudo os que desempenham trabalho manual, agora, esse acesso, que virtualmente igualaria os antes marginalizados da cidadania mediada pela escola, torna-se, com a cidadania regulada, um dos requisitos para a conformação da pessoa.

Se a escola até então se constituía em requisito para a cidadania, o “[...] o lugar

que [a pessoa] ocupa no processo produtivo” (SANTOS, 1987, p. 68) torna-se fator distintivo. Isso significa que a ênfase na escolarização, nesse momento histórico, não garante condições efetivas para o exercício da cidadania, no esteio do escolanovismo. Compete à escola dar as mesmas condições de ingresso para que todos possam alcançar profissões que lhes assegurem direitos que os distingam dentro do processo produtivo. A formação para o trabalho, conforme o exposto, consolida-se como preocupação para a escola.

Essa preocupação com as necessidades individuais e a formação para o trabalho não significou o completo abandono de vertentes pedagógicas calcadas na escola tradicional – sobretudo as pautadas na formação humanística. Mesmo porque, retomando Saviani (2008), a Escola Nova “aprimorou” um ensino de qualidade para a elite.

A qualidade do ensino para a elite é consagrada na Constituição de 1934, como afirmação da capacidade biológica, legitimando, via norma legal, uma “educação eugênica” (BRASIL, 1934). A escolarização dos menos favorecidos é justificada pela adequação das necessidades deles para o ensino, no entanto, podemos entender que essa necessidade é a da formação da mão de obra para a indústria a qual as pessoas procuram se adequar.

Enquanto os menos favorecidos ficam reservados ao espaço de ensino conscrito pela necessidade da indústria, o ensino para a elite ficou associado à preparação de quadros que dominassem o processo de produção. Essa contribuição escolanovista fica ainda mais patente com o Art. 129, da Constituição de 1937, no qual há tacitamente a indicação de que os estudantes pobres receberiam “[...] uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937). No artigo referido, fica evidenciado que tipo de ensino essas aptidões comportam e quais os agentes que incutem a vocação desses estudantes.

O ensino pré-vocacional profissional **destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Essa associação entre pobreza e ensino foi levada às últimas consequências nesse documento, pois significou a derrocada do processo de democratização do ensino primário, uma vez que previa o pagamento por ele, como constata Ghiraldelli Júnior (2003), no Art. 130

[...] o Estado Novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Pelo contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: os mais ricos, diretamente, deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim a escola pública paga e o donativo obrigatório através da caixa escolar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 83).

O ensino secundário ficou consagrado como “patriótico”, cuja função era “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (NUNES, 1999, p. 102).

Embora a Constituição de 1946 tenha garantido o ensino primário gratuito a todos, não o fez com o secundário. Ela parece preservar o espírito de capacidade intelectual da elite ao propor o Art. 172, cuja tônica possibilita a normalização dos que não possam estar coadunados com o propósito da escola: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

A discussão da eficiência escolar é algo que indica uma orientação da escola em uma realidade que opõe aqueles que detêm o controle dos meios de produção, visto como intelectualmente merecedores, e os que vendem sua força de trabalho, pois é possível perceber a estratificação do ensino para os primeiros e a vocação da escola em preparar mão de obra para os últimos. Essa orientação “desenvolvimentista” é caracterizada por Ghiraldelli Júnior (2015).

O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão de obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual. Concretamente, os recursos financeiros entre 1957 e 1959 destinados ao ensino industrial foram quadruplicados. Enquanto isso, o país, em plena ultrapassagem da metade do século XX, manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita (p. 134).

Esse espírito desenvolvimentista permeia a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que discriminou a obrigatoriedade do ensino primário, mas estabeleceu condições para isso: a extrema pobreza, conforme estabelecido no Art. 30 no seu parágrafo único desse documento, era uma dessas exceções de não obrigatoriedade. Mesmo com essa opção do Estado, paralelamente havia resistências dos movimentos de base popular, muitos deles se ocupavam com campanhas a favor da alfabetização e da oferta de cultura às massas de excluídos que não encontraram lugar na escola. Dentre os muitos movimentos, destacamos a atuação do Movimento Educação pela Base (MEB), associado à Igreja Católica e coordenado por Paulo Freire. Tal movimento atuava na mitigação do analfabetismo e na ampliação do repertório cultural. Essa foi uma ação financiada pelo Estado, tendo em vista o reconhecimento dos índices de analfabetismo no país, sobretudo fora dos centros urbanos.

A ideologia assentada ante o Golpe Militar, de 1964, trouxe para o ensino as marcas do tecnicismo que vão impactar na escolarização, que propugnava o controle dos processos educacionais como imagem do processo industrial. A esse respeito, Hilsdorf (2003) destaca que, no período de 1964 a 1968, a educação sofre interferência do capital empresarial estrangeiro²⁰ responsável por ditar as regras para o currículo, que versavam sobre as soluções para os problemas educacionais, com o emprego da teoria do capital humano, cujas “marcas” se referiam ao “desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão” (HILSDORF, 2003, p. 128). O currículo deveria destacar “as habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal [que] representam o ‘capital humano’ de que cada trabalhador se apropria” (HILSDORF, 2003, p. 107).

Esse é o espírito que invade a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que institui nossa segunda LDB²¹, e adota o viés tecnicista cujas marcas continuam a reverberar as pretensões da teoria do capital social na educação, que, segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 264), reduzem a função de direito social garantido à pessoa e se constitui num “fetiche mercantil” cuja referência é a integração social e a “ideia de pleno emprego”. Além da preparação para o trabalho, a função social da escola, de acordo com a visão

²⁰A autora menciona os acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura e Agency for International Development – USAID.

²¹Essa lei agrega disciplinas que visavam consolidar a ideologia do regime militar, como pode ser verificado no Art. 7º, que obriga a oferta nos currículos das disciplinas de “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (BRASIL, 1971).

tecnicista, tem a tarefa de controle do comportamento, auxiliando na inculcação de valores adequados para a preservação do regime.

O destaque na escolarização para as pessoas com deficiência circunscrita à educação especial, na década de 70, é relacionado à institucionalização e atendimento às pessoas com deficiência em classes especiais na escola regular. No entanto, o aumento do número desse tipo de classe especial tinha como pressuposto a adaptação do estudante à escola. Nesse contexto, o Decreto nº 72.425/1973 cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP²² – cuja preocupação é expandir e melhorar o atendimento às pessoas com deficiência.

O currículo é influenciado pela área da psicologia que legitima o tratamento diferenciado considerando os aspectos biológicos dos estudantes com deficiência. O currículo se traduz em manuais elaborados por especialistas em determinadas deficiências, que deveriam ser aplicados pelos professores da educação especial; pode-se inferir que a escolarização levava em conta o tipo de deficiência²³. O plano traçado para a educação especial legitimava a “elaboração de propostas curriculares e respectivos manuais de orientação para o ensino de excepcionais de 1º Grau, na forma de modelo de currículos por desempenho, sob o enfoque sistêmico” (BRASIL, 1977, p. 24-25).

Com o aporte dos estudos e pesquisas promovidos pelo CENESP, a escolarização às pessoas com deficiência, principalmente na década de 1980, assume o campo da normalização, que pauta o currículo com a preocupação de possibilitar o “direito de usufruir as condições de vida os mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades que os demais” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Essa formação pressupõe, segundo a Constituição de 1988, participação social, política, exercício de direitos, deveres e defesa dos valores e atitudes de preservação da coletividade (BRASIL, 1988). Preconizada como um dos direitos sociais e dever do

²²Esse órgão dura de 1973 a 1986. Em 1986, é substituído pela Secretaria de Educação Especial – SESPE; em 1990 fica integrado à Secretaria Nacional de Educação Básica; em 1992 devido outra estruturação do MEC passa a se chamar Secretaria de Educação Especial; em 2004 passa a se denominar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; e em 2011 surge como SECADI – Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão.

²³O currículo era pensado de acordo com as deficiências, assim a proposta para a deficiência auditiva foi elaborada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; a Universidade Federal de Minas Gerais encarregou-se do currículo relacionado à Superdotação; e coube à Universidade Estadual do Rio de Janeiro o currículo para deficiência intelectual e visual.

Estado, a escolarização cumpre a tarefa da formação básica da pessoa intencionalmente para uma atuação coletiva.

Na década de 1990, sustentado no discurso da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, conforme Libâneo (2012), consagra-se como função da escola o acolhimento social. Essa opção sobrepujaria a importância dos conteúdos em lugar da convivência e acolhimento social. Isso porque esse novo discurso é originado na crítica à escola tradicional, isto é, ao invés desta, a escola se

[...] caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Esse discurso sobre reforço ao atendimento individualizado é asseverado pelos documentos e pelas ações implementadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e adentra nas esferas legais dos países signatários de tais documentos, como acontece com o caso brasileiro. Ainda com o caráter de acolhimento social, como foco de uma educação para todos, Libâneo (2012) destaca que o discurso de tais organismos multilaterais não deixava de evidenciar e fomentar um dualismo nessa função social da escola, pois, segundo o autor, a classe dominante era entendida como aquela à qual seria ofertada uma escola calcada no conhecimento.

Na educação especial, ganham destaque as ideias relacionadas à oferta de educação de qualidade para todos e satisfação das necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência – sustentadas pela Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994, pelos documentos legais como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, de 1996, e pelo Estatuto da criança e do Adolescente, de 1990, que vão influenciar o modo de pensamento das Diretrizes (2001) que procuram dar visibilidade ao que vai se estabelecer como educação, marcada pela responsabilidade da escola em se adequar para atender os estudantes com deficiência.

A ancoragem do currículo da educação básica ao mundo do trabalho e à prática

social é sedimentada, assim o termo “básica” conferido à educação²⁴ é uma novidade porque consiste num “direito e também uma forma de organização da educação nacional” (CURY, 2008, p. 294). Pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, entende-se a educação básica desde a educação infantil até o ensino médio. Essa escolarização elementar tem função de formação da pessoa.

Esse currículo ao cruzar com as discussões da escolarização das pessoas com deficiência ganha os recortes das adaptações curriculares, que, grosso modo, serão representadas pelo atendimento das necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência. Isso significa que a escolarização desse público terá o complemento da adaptação, que, no entanto, não é *sui generis*, pois faz do currículo comum seu norte, mas permite que haja a introdução ou retirada de objetivos para se adequar às necessidades individuais.

Essa discussão entre objetivos comuns e atendimento das necessidades individuais leva à relativização da seleção de conteúdos no currículo. Isso é um problema que retoma a discussão acerca da associação intrínseca que se fazia, anteriormente, entre ensino e classe social, como mostra a análise de Cury (2008) sobre a necessidade de estabelecer critérios comuns sobre os quais se organizam a escolarização básica.

A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). **A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa**, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural (CURY, 2008, p. 300, grifo nosso).

Feita panoramicamente a discussão sobre como a escolarização vai sendo consolidada no Brasil, percebo que esta ganha elementos que a associou às diversas necessidades existentes em suas épocas, considerando que cada um desses momentos exigiu da escola um fazer que a obrigava a cumprir sua função social.

Para a reflexão que proponho isso é importante porque a escola é um espaço de formação da pessoa. Dessa forma, o processo de escolarização deve atender a todos

²⁴LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

indistintamente, e os conteúdos não podem ser reclamados exclusivamente por um indivíduo ou classe social. Com isso não estou afirmando uma despolitização dos sentidos do currículo, não é isso, minha perspectiva é de que a seleção dos conteúdos não pode ser reduzida pelo argumento da necessidade individual. O perigo dessa prerrogativa pode ser representado pela privatização dos conteúdos curriculares para atender os aspectos individuais da formação da pessoa, o que, no caso das pessoas com deficiência, poderia significar uma associação com a satisfação das necessidades biológicas do indivíduo, diminuindo, conseqüentemente, a dimensão social e cultural dessa formação.

Evidentemente que os apoios e serviços necessários para os estudantes com deficiência são importantes, mas não podem ser entendidos como conteúdo da escolarização. Esta, ainda que utilize expedientes oriundos de perspectivas individuais, deve ser orientada por um projeto comum no que diz respeito à formação da pessoa. Dessa sorte, entendo que a função social da escola não pode abdicar da importância do conhecimento teórico no currículo, como dimensão de um conhecimento comum, conhecimento público porque fruto da ação do homem através do tempo.

A maneira como percebo a função da escola e os sentidos de escolarização é indício de como o espaço é indiscutivelmente importante para a formação das pessoas. A escola mudou e atualmente procura atender a todas as pessoas, ela também ampliou suas funções, dessa maneira, o conceito de escola é marcado por essas mudanças.

Retomo as ideias de Masschelein e Simons (2015) para dizer que a escola se caracteriza pelos novos significados obtidos pela apropriação do comum, isso não significa que esse comum é estável e despolitizado, ao contrário, estão sendo consideradas as tensões à volta do que é estabelecido como comum.

CAPÍTULO 3

Currículo e escolarização

A Coisa

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo
outra e o leitor entende uma terceira coisa...
e, enquanto se passa tudo isso, a coisa
propriamente dita começa a desconfiar que
não foi propriamente dita.

(QUINTANA, 2007, p. 33)

Quero iniciar esse capítulo com um brevíssimo parêntese sobre o poema escrito por Mário Quintana. *A coisa*, enunciada pelo título do poema em epígrafe, não tem em si sentido próprio, isoladamente e descontextualizada pode significar aquilo que o observador quer fundamentar. Desse modo, usarei metaforicamente essa imagem de *coisa* para me referir ao currículo.

Assim como a *coisa* desse poema não tem compreensão automática e consensual, pois há nela os pontos de vista do eu-poético que “pensa uma coisa”, do escritor que narra “outra” *coisa* e do leitor que entende outra *coisa*, o currículo não está descolado da formação comum da pessoa, proposta pela escolarização, em virtude disso, discutiremos currículo com viés à escolarização de pessoas com deficiência. Essa relação é naturalmente considerada como uma discussão pertinente à educação especial, porém não discutiremos este currículo sob tal viés porque entendo que essa privatização do sentido de currículo traz consequências que podem negligenciar as pessoas com deficiência ao se confundir necessidades individuais com conteúdo da escolarização.

A pluralidade de definição do conceito de currículo decorre dos diversos efeitos de sentido empregados por quem o descreve, por quem o lê e por quem o interpreta. Então, o estatuto do que venha a ser currículo está associado a sua inscrição histórica, pela ação e reflexão de seus atores, pelo diálogo com os diferentes interlocutores, pela possibilidade de gerar novas acepções desse conceito que, ainda que contraditório, tem

seu entendimento validado quando se considera o processo no qual foi constituído. De igual modo, a reflexão sobre currículo é diuturna e posta em circulação pelas diferentes concepções e grupos que querem negociar as suas demandas com os demais setores da sociedade.

As possibilidades de interpretação do conceito de currículo vão além da dualidade conteúdo e didática. Elas têm relação com a formação das pessoas, com os pressupostos discursivos e culturais, que fazem com que a coletividade seja viável, e com as representações individuais que, de forma dialógica, formam e formatam a pessoa. Não há neutralidade no currículo, ele advém de uma dimensão de negociação, em torno do seu sentido, e entre a ideia – nível macro – e sua concretização – nível local – estão presentes pessoas com diferentes posicionamentos e intenções e em díspares contextos e espaços como elementos estruturantes para entender a negociação.

Ainda que não se persiga a epistemologia do conceito de currículo, é preciso escolher um caminho que justifique a escolha do conceito de currículo que utilizaremos. A esse respeito, Terigi (1999) propõe o entendimento sobre a origem do termo currículo a partir do que denomina de distinção ternária. Pode-se notar que tal termo, se entendido como suporte para a educação de massa, tem origem no âmbito da industrialização estadunidense; mas se for interpretado como plano de ensino, então seu primórdio é a influência calvinista nos cursos universitários, em 1663, ou se for compreendido como algo que se ensina, seu nascimento estará na Antiguidade Clássica, sobretudo, em Platão.

O currículo como plano de ensino visava à disciplina, isto é, à formação da pessoa que fosse obediente às normas e aos valores então trazidos pelo calvinismo. A escolarização sistematizada por tal concepção religiosa contestava o paradigma de formação medieval imposto pela Igreja Católica, e determinadas filiações religiosas se afastaram de uma formação pela ascese espiritual e apostaram na disciplina como ideal de escolarização. Esse é o caso da tradição das escolas calvinistas, que sob o contexto da Reforma Protestante, entendiam currículo considerando aspectos relativos à sequência, à organização, ao controle e ao plano de ensino (GOODSON, 2005).

A urbanização e o desenvolvimento da produção no contexto de industrialização dos centros urbanos estadunidenses, bem como o recebimento de movimentos imigratórios, são elementos para outra forma de se entender como surge o conceito de currículo. A escolarização tanto dessa massa populacional autóctone quanto de

imigrantes, considerando o controle sobre elas, efetiva-se imbuída pelo padrão taylorista de eficiência, com destaque para objetivos, método procedimento (SILVA, 2000). Essas implicações trazem para o currículo mais tensão quanto ao que se propõe como conteúdo para a escolarização, tendo em vista que o espaço da escola será compartilhado por um público que antes não tinha acesso a ela. Assim as contribuições acerca dos objetivos da escolarização têm em comum a lógica do controle do processo de aprendizagem (BOBBIT, 1978), por um lado, e há também outros que elegem um determinado público como preocupação, como. é o caso das contribuições do currículo centrado na criança (DEWEY, 1978). E, por fim, temos que evidenciar as contribuições dos princípios educacionais (TYLER, 1974) que tem como fundamento os objetivos e os conteúdos dessa escolarização.

John Dewey elege a criança como centro do currículo. Esse fato o eleva a papel de destaque quando se pensa em atendimento às especificidades, por tal razão vamos pormenorizar sua contribuição sobre o currículo. O título, de 1902, *The Child and the Curriculum*, traz a necessidade de se pensar na experiência da criança como seu foco de interesse, em contraposição a um currículo tradicional, pautado no professor. Por esses aspectos, tal currículo se define como progressista porque

[...] o valor dos conhecimentos sistematizados no currículo está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental (DEWEY, 1978, p. 61-62).

O caráter progressista da abordagem desse teórico está no fato de que são os interesses das crianças que serão entronizados no currículo, no entanto, é possível notar que a condução desses interesses está atrelada a como o professor constrói o ambiente para que a criança possa se formar mediante os pressupostos impostos pelo professor. A questão é a escolha dos conteúdos e métodos que contribuiriam para a formação do comportamento da pessoa. O currículo estaria colaborando para estipular quais os valores desejados para essa formação.

Ainda que contemporânea a de Dewey, a contribuição do pensamento de Bobbitt (1971), no livro *The Curriculum*, sintetiza, numa acepção científica, os tópicos ensejados pela premente necessidade de formar a mão de obra para atuação nas indústrias. O autor utiliza a metáfora do currículo como fábrica, deixando antever que o processo fabril prescritivo admite o processo científico, que pode ser aplicado às pessoas, corroborando

o processo formativo destes com os objetivos que capacitam a pessoa “[...] a fazer e experienciar coisas que o levem ao desenvolvimento de habilidades eficientes para a vida adulta, e se tornar, em todos os sentidos, o que os adultos devem ser”²⁵ (BOBBITT, 1971, p. 42, tradução nossa).

A pessoa formada por tal currículo é, sobretudo, disciplinada por meio da abordagem de conteúdos e comportamentos adequados na direção da eficiência total, pois, desse modo, atingiria a finalidade do currículo – traduzindo os objetivos da escolarização. Disso decorre a discussão sobre a prescrição curricular contida nos objetivos educacionais que esse pensamento encerra em seus propósitos.

Os objetivos constam também como preocupação no currículo descrito nos conhecidos Princípios de Tyler (1974), estes pautados em objetivos e conteúdos para a formação da pessoa – tanto no que se refere ao conhecimento quanto ao seu comportamento. O currículo tyleriano é definido pelo *checklist* dos questionamentos referentes aos objetivos educacionais a atingir, seleção das experiências relativas ao ensino, organização eficiente dessas experiências e avaliação. Tyler (1974) conclui que, em tal processo, haverá respostas desejadas a determinado contexto no qual cada necessidade contextual tem importância para o desenvolvimento do currículo, que, como consequência, não pode ser generalizado para todas as situações.

O que subjaz às teorias curriculares inspiradas, sobretudo em Tyler, é uma cientificidade orientada para o controle social, por meio da ênfase em objetivos da escolarização, visando à prescrição típica do funcionamento fabril (SILVA, 2000). Essas teorias, no que se refere à formação da pessoa, pregam a “aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 1999, p. 27). Essa associação metafórica da escola como uma fábrica rendeu a tais teorias críticas sobre o seu caráter eminentemente técnico que disciplina a pessoa *pari passu* com o desenvolvimento de habilidades requisitadas pelo sistema de produção capitalista. O problema envolvendo a escola e a classe detentora dos meios de produção será uma das vertentes de crítica às teorias ligadas às abordagens científicas desse período de início da escolarização em massa.

Em contraste à análise anterior quanto à formação da pessoa, abordo alguns aspectos que têm relação com o entendimento do papel do currículo para a entronização

²⁵[...] it is that series of things which children and youth must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life; and to be in all respects what adults should be (BOBBIT, 1971, p. 42).

dos princípios da modernidade: rompimento com uma mentalidade medieval, “secularização” do conhecimento, urbanização, desenvolvimento da produção e surgimento da escola formal – como vimos no capítulo anterior.

O limiar do moderno, no que se refere ao currículo, busca se contrapor à formação da pessoa na mentalidade medieval – essa pautada pela ascese espiritual, reforçada pela crença teocêntrica numa realidade mergulhada na ordem metafísica pré-definida. Segundo Pierucci (1997, p. 5), a “secularização da sociedade” diz respeito à perda da “posição axial da Igreja” sobre o conhecimento. Desse modo, a secularização é compreendida como “desenraizamento dos indivíduos” do eixo do conhecimento metafísico para o eixo dos problemas empíricos da realidade.

Goergen (2012) nos auxilia na elucidação dos traços da modernidade que contestam o paradigma do conhecimento metafísico:

a) O desencantamento da visão metafísica/transcendentalista/teológica e a adoção de uma visão secular de liberdade, felicidade e salvação; b) A substituição da fé como meio de conhecimento e salvação pela razão como forma de conhecimento científico e vida melhor; c) A instauração da concepção mecânica do mundo regido por leis matemáticas acessíveis racional/cientificamente; d) A possibilidade de domínio da natureza mediante o conhecimento das leis a ela inerentes; e) A adoção da ideia de progresso com base no conhecimento científico e seu aproveitamento tecnológico; f) A formulação de princípios éticos, racionalmente fundamentados; g) O enfoque do conhecimento depositado na subjetividade e no indivíduo (GOERGEN, 2012, p. 154).

Nossa abordagem histórica sobre o currículo como conceito tem início no processo de democratização do ensino – contexto da industrialização. Díaz-Barriga (2009, p. 5) propõe que o sentido de currículo é amalgamado nesse contexto e de partida pode abranger duas acepções: uma ligada aos “procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante” e a outra relacionada à “necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza”.

Essa dualidade de concepção de currículo evocada por Díaz-Barriga (2009) é salutar para que se entenda o momento paradigmático entre uma educação restrita para seletos membros da sociedade e para a escolarização com grande contingente populacional, cabendo ao Estado garantir a escolarização para atender às demandas sociais, dentre elas: a leitura, a escrita e o cálculo. Isso porque essa sociedade, com o

advento da industrialização, necessitava de mão de obra qualificada para o processo produtivo. Essa mudança contribuiu também para a compreensão do que significará escola e, por seu turno, currículo.

Em contraposição a tais abordagens científicas estão as teorias críticas (SILVA, 1999) cuja inflexão se dá no combate aos fundamentos do *status quo* proposto por tais abordagens curriculares inclinadas a entender apenas “como se faz”, numa concepção técnica. A tônica dessa contraposição problematiza o currículo, tomando-o como instrumento para a reprodução da ordem social, ou, segundo Silva (1999, p. 27), num discurso sobre “o que o currículo faz”. Essas teorias se pensam como críticas porque não circunscrevem o currículo como procedimento, método e técnicas, elas introduzem, de acordo com Moreira (2002), preocupações sociológicas, políticas e epistemológicas que vão, cada uma a sua maneira, discorrer sobre os mecanismos que fazem do currículo um espaço de disputa de poder.

Com efeito, diferentes matizes e críticas contrapõem-se às abordagens curriculares centradas no cientificismo. Há diferentes aspectos teóricos que representam essa crítica. Desta sorte, destacamos aqui os conceitos de “Correspondência” (BOWLES; GINTIS, 1976), “Reprodução cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975), “Hegemonia” (APPLE, 1982) e também a discussão feita pelo movimento da “Nova Sociologia da Educação” (YOUNG, 1971).

Louis Althusser, em 1970, publica o texto “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, no qual argumenta que a escola é um aparelho ideológico do Estado, pois garante a manutenção do *status quo*. Essa tese é radicada no conceito de correspondência (BOWLES; GINTIS, 1976), que vincula as relações sociais na escola às exigidas no trabalho. Assim, os conteúdos desenvolvidos na escola estariam a serviço da replicação das relações hierárquicas e disciplinadoras encontradas na sociedade capitalista. A escolarização para a população pobre, segundo tal pensamento, reforçaria a subordinação, ao passo que para elite haveria a ênfase no comando.

Ainda que não faça uma relação direta entre escola e produção capitalista, a teoria da reprodução cultural, de Bourdieu e Passeron (1975), relaciona cultura, classe e dominação, afirmando que a escola é o espaço de reprodução da cultura mais valorizada, aquela atribuída genericamente à classe dominante. Essa relação entre cultura, classe e dominação afirma que quanto mais acesso aos bens culturais e valores simbólicos, mais “capital cultural” a pessoa tem (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Nesses termos, a “cultura funciona *como* uma economia” (SILVA, 1999, p. 30, grifo do autor).

A teoria da reprodução no campo curricular compreende que a manutenção do *status quo* está garantida pela seleção, no currículo, de conteúdos e bens simbólicos distribuídos desigualmente (SILVA, 1999).

A relação de poder que se estabelece entre o currículo e a classe dominante é teorizada por Apple (1982) mediante o conceito de hegemonia, cujo destaque é a afirmação de que a visão particular de currículo reflete os esforços de convencimento operados pela classe dominante. Porém, não de forma direta, relacionando a estrutura educacional à imagem da economia, o que esse sociólogo discute são os esforços de um grupo dominante para “naturalizar” seu poderio por meio da ideologia.

Nesse sentido, o papel ideológico do currículo é o de legitimar o conhecimento como epistemologicamente ligado à classe dominante. Apple (1982) busca compreender como a escola opera com essa hegemonia, quando propõe que seja discutido o porquê de algumas escolhas culturais como oferta generalizada para todos e o que isso representa em termos de poder. Essa vertente teórica rompe com a tradição científica, preocupada em como fazer currículo, e questiona a seleção do conhecimento considerado “oficial”.

A problematização em torno da seleção do conhecimento é encontrada nas discussões sobre currículo e conhecimento oriundas das críticas feitas pela Nova Sociologia da Educação (NSE)²⁶ (YOUNG, 1971). O debate apresentado pela NSE traz à tona a crítica ao poder presente na seleção do conhecimento no currículo.

A seleção e a organização do currículo conteriam mecanismos de hierarquização do poder, que, segundo as análises dos teóricos da NSE, discorrem sobre a inserção nos currículos das pautas dos grupos subordinados como forma de complementar o “currículo oficial”. Silva (1999) argumenta que muito da discussão da NSE possibilitou diferentes nuances de crítica: “feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais, pós-modernismo; pós-estruturalismo” (SILVA, 1999, p. 72).

Em suma, as concepções apresentadas procuram combater o tecnicismo no currículo, focado principalmente na metodologia. Para isso discutem aspectos como a

²⁶Para conhecer o surgimento e os propósitos da NSE, sugerimos a leitura de *Knowledge and Control*, de 1971, livro organizado por Michael F. D. Young, no qual constam as contraposições do grupo à distribuição do poder no âmbito do currículo, assim como estabelecem discussão sobre a sociologia do conhecimento.

seleção, a organização e a avaliação no currículo. A seleção cultural tem destaque nas diferentes abordagens, sobretudo porque fica patente um agenciamento dessa questão como foco de contraposição à ideia do que se convencionou chamar de visão tradicional de currículo. Essa problemática tem relevância na teoria crítica, a qual pode ser abordada pelas considerações que faz a respeito da “ideologia”, do “poder” ou da “cultura”.

Para a teoria crítica, a relação do currículo com a ideologia pressupõe que “as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 25-26). Já a relação com a cultura destaca o caráter contestatário dela, ou seja, é uma relação biunívoca, um espaço de negociação quanto à seleção cultural. Por fim, a relação do currículo com o poder diz respeito a como as identidades individuais e sociais poderiam estar contribuindo para a manutenção do *status quo* (MOREIRA; SILVA, 1994). Essa análise ressalta a tarefa de fazer crítica radical à naturalização do “conhecimento oficial” ou da “cultura de elite”, tendo em vista que esses são produtos das relações de poder, cujo intuito é naturalizar uma hierarquia cultural como se essa estivesse naturalmente associada à classe dominante.

A contestação a essa suposta hierarquia cultural relacionada à classe dominante ganha destaque, legitima-se. Então, considerando essas preocupações, as teorias curriculares ligadas ao multiculturalismo enfatizam os discursos construídos sobre a diversidade e a diferença, de forma a ampliar o escopo do poder associando-o às questões relativas à classe social, à etnia, à sexualidade, à raça e à língua, e outros exemplos das muitas searas abertas por essa perspectiva. Tais temas centrais nessas abordagens discutem em que medida as manifestações culturais dos grupos não valorizados podem entrar no campo de contestação do currículo, tendo em vista que os valores desejados, até então praticados, seriam marcados pela homogeneidade propagada pela “matriz político-social e epistemologia da modernidade” (CANDAU, 2011, p. 241).

Embora as propostas curriculares alimentadas pelo multiculturalismo apresentem pontos de vista distintos quanto ao tipo de multiculturalismo proposto – seja esse de matiz “assimilacionista”, “diferencialista” ou “intercultural” (CANDAU, 2011) – o debate sobre as diferenças tem como referência a cultura. Isso quer dizer que a preocupação dessas propostas não é problematizar as diferenças ligadas à pessoa isoladamente,

afinal para Hall (2003) o que está na base do termo multicultural são

[...] as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade 'original' (HALL, 2003, p. 52).

Isto posto, é possível vislumbrar que nas discussões acerca do multiculturalismo o que repercute são as relações estabelecidas entre as culturas. A respeito das múltiplas definições sobre o multiculturalismo, Hall (2003) observa que

[...] o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançados. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há 'multiculturalismos' bastantes diversos (HALL, 2003, p. 52-53).

O primeiro matiz, o assimilacionista, pensa o currículo como universalista obedecendo ao desejo da integração social, isto é, a tarefa do currículo seria então trazer os “de fora” para dentro da cultura e do conhecimento socialmente valorizados.

O segundo, diferencialista, denuncia o silenciamento das diferenças e propõe que elas sejam colocadas em lugar de destaque no currículo. Nesse viés, alguns posicionamentos sublevam as diferenças como contraposição ao que consideram cultura hegemônica e, por isso, em alguns casos, estabelecem o que Candau (2011) chama de “*apartheid* cultural”.

Já o terceiro, intercultural, preconiza a tensão constante entre a diferença e a igualdade. O diálogo intercultural considera que não há hierarquia dos diferentes saberes e conhecimentos. Aliás, essa corrente diferencia o sentido de saber e o de conhecimento. Conhecimento são “conceitos, ideias e reflexões sistemáticas” vinculadas às ciências, já saberes são compreendidos como “[...] produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo” (CANDAU, 2011, p. 247) de forma assistemática e particulares.

Ainda que tenhamos, apenas, ligeiramente alinhavado algumas referências relativas ao que se constitui currículo para algumas linhas teóricas, foram pinçadas nessa narrativa as diferentes instâncias – políticas, filosóficas, sociais – nas quais há

discussões acerca do que deve estar no currículo, de igual maneira como destacamos os grandes temas que fixam bases teóricas para a compreensão das ideias a ele associadas. No entanto, entendemos que empiricamente essas diversas problematizações encontram sua justificativa naquilo que é feito de tudo isso, não perdendo de vista que os sentidos atribuídos ao currículo são provisórios e sofrem influências relativas à maneira como os grupos sociais se organizam e influenciam nas decisões curriculares.

Sacristán (1998) considera que o currículo é um processo social que envolve as disputas sobre o que deve ser valorizado na formação escolar das novas gerações:

O currículo é objeto de muitas práticas e se expressa e concretiza nelas, se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, por marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social (SACRISTÁN, 1998, p. 165).

Por essa razão, emprestamos de Sacristán (2000) o conceito de currículo como processo sobre o qual confluem práticas construídas pela atuação de níveis de discussão, quais sejam: “currículo prescrito”, “currículo apresentado aos professores”, “currículo modelado pelos professores”, “currículo em ação”, “currículo realizado” e “currículo avaliado” (SACRISTÁN, 2000).

É o currículo visto como processo e, em tal processo, há diferentes níveis. O primeiro deles é o currículo prescrito, o qual pode ser representado pela definição de conteúdos prescritivos mais gerais²⁷.

O seguinte é o do currículo apresentado aos professores, que tem essa nomenclatura porque, de fato, apresenta uma proposta de abordagem dos temas gerais tratados como prescrição, apresentando parâmetros sugestivos do que se pode desenvolver na aula²⁸.

Isso não significa uma irrestrita capitulação a normas educacionais em detrimento das pessoas, longe disso, pois elas não têm em si mesmas a intenção de descrever

²⁷Principalmente aqueles que, no caso brasileiro, são garantidos por lei, como o disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Um dos conteúdos tratados nessa normativa refere-se ao ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira.

²⁸É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

conteúdos e metodologias, funcionam como articuladoras daquilo que se quer formar. Podem ser vistas como panorâmicas porque pensam na relação entre a finalidade da escola e a atuação dessas pessoas no corpo das relações sociais. Não estamos negando, contudo, as relações ideológicas ou de poder existentes, insistimos que a formação da individualidade não é feita num vácuo, ela é depositária da ideia de coletividade ensejada no currículo em ação ou, em outros termos, porque tais escolhas são importantes para a formação geral.

O próximo nível é o currículo moldado pelos professores, o qual considera que os planos de ensino feitos pelo professor são depositários de sua cultura profissional. A primeira preocupação é destacar o papel político “crítico-gerador” (SACRISTÁN, 1998) dos professores que operacionalizam a seleção de conteúdos e escolhem metodologias para atuar em sala de aula, com o diálogo constante com outros atores que auxiliam os professores. Essa parceria possibilita a sondagem de problemas, reflete sobre os entraves e encontra meios para superá-los, a avaliação do processo e a reorganização dinâmica das práticas de sala de aula consideram os resultados da avaliação.

Já o currículo em ação é a materialização do que foi teoricamente pensado como adequado para a escolarização. Ele se realiza, nessa dinâmica, levando em conta as interações e conflitos no momento da aula, tendo como referência a relação entre estudantes, professores e conhecimentos necessários à efetivação do currículo. Finalmente, surgem os níveis do currículo realizado – sobre o qual incidem as considerações acerca do que de fato se produziu na prática, no sentido de orientar o processo de ensino e aprendizagem – e do currículo avaliado, que visa à avaliação do processo.

Sacristán (2000) concebe esses níveis curriculares, considerando a autonomia de cada nível, ainda que não descarte uma hierarquia entre eles. Focalizamos, nesse processo, o currículo em ação como argumento de autoridade porque congrega os níveis de atuação das pessoas na prática da sala de aula, que dinamicamente se apresenta como

[...] expressão do projeto de cultura e socialização que é realizado através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

A esse entendimento de currículo, acrescentaremos nessa reflexão alguns elementos que nos parecem fundamentais para qualificar nosso posicionamento quanto ao currículo. Ressaltaremos algumas discussões que reforçam o conceito de currículo que utilizamos. Trazemos para esse debate as discussões sobre universalismo e relativismo (FORQUIN, 2000), diferença entre currículo e didática (YOUNG, 2007, 2011), conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) e de Moreira e Candau (2007) utilizamos a “ancoragem social do conhecimento” e a função da escolarização.

Início com a discussão trazida por Fourquin (2000) concernente ao eixo de tensão entre universalismo e relativismo:

A ideia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade. Assim, uma educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano (FORQUIN, 2000, p. 63).

A simbiose universalismo e relativismo alimenta a discussão quanto ao conhecimento, pois fará referência à necessidade de um universal sobre o qual as diferenças possam dialogar e se contrapor. Isso porque, ainda que todas as manifestações culturais tenham seus valores intrínsecos ao contexto no qual se instituem, há valores alçados como desejáveis pelo conjunto da sociedade.

A contribuição de Forquin (2000) lança luz na tarefa concreta da escola em apreciar no currículo a luta entre o que é particular numa cultura e o que pode ser entendido como ponto comum entre todas, isso para não sobrepujar o caráter coletivizante da escola, pois é necessário “destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular segundo os parâmetros do que é universal” (FORQUIN, 2000, p. 63).

Essa apreciação do que é significativo na seleção cultural, feita para compor o currículo, deve considerar a tensão entre universalismo e relativismo para que, na tentativa de compor um currículo que atenda à diferença e não seja interpretado como desvalorização do conhecimento que seja circunscrito a uma determinada representação cultural. Afinal, a necessidade da escolarização não teria como suporte a

manutenção de um projeto comum de humanidade? Não podemos ser todos iguais, no entanto, a privatização dos sentidos públicos do inter-esse pode se configurar em tentativa de imposição de uma cultura sobre a outra.

Essa tensão não pode ser desviada pela confusão em torno das experiências particulares, para que não se alimente o aprisionamento dos sentidos públicos dos conteúdos em nome do atendimento a uma dada diferença. Isso porque se não aceitarmos a necessidade de conhecimentos considerados adequados e originados de uma escolha culturalmente orientada para servir de base para todos os educandos, conseguiríamos escolarizar todas as experiências individuais? Seria viável um currículo centrado nas experiências cotidianas de cada pessoa? Como o limite entre o que é público e o que é privado poderia ser definido pela escolarização?

Essa diferença entre os conhecimentos oriundos da seleção cultural feita pela valorização do conhecimento tido como válido e o conhecimento alicerçado na experiência tem funções diferentes no processo de escolarização. Assim, embora currículo e didática sejam conceitos relacionados guardam diferenças fundamentais porque implicam no conceito de conhecimento priorizado no currículo. Segundo Young (2011, p. 612), o currículo tem relação com o “[...] conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes”, revela o *que* da escolarização e quais as escolhas feitas para compor o currículo. Didática pode ser associada ao modo como se ensina, à forma ou aos recursos que podem ser utilizados para fazer criar relação entre o educando e o conteúdo.

Embora, como afirma Young (2011), a distinção entre currículo e didática seja teórica e válida para o âmbito da produção de currículos ela é funcional quando se pensa a experiência do educando diante de uma atividade, se pensarmos, a título de exemplificação, na ortografia e considerarmos a experiência dos educandos, teríamos diferenças quanto ao modo como se escreve determinadas palavras. Essas manifestações são ricas no que diz respeito às diferentes maneiras de grafar certas palavras, a troca, a omissão ou o acréscimo de uma letra podem denotar a perda do sentido original, podendo dar vazão para o entendimento de uma outra coisa, ou mesmo ser considerada um erro de escrita.

A padronização da escrita tem em vista o rompimento do sentido particular da palavra que é intrínseco ao falante e a seu contexto imediato; ela torna coletivo o sentido de cada palavra, para uso de todos. Claro que há que se dizer que dentro de um contexto

particular, o indistinto uso da grafia de uma palavra pode ser resolvido pela apreensão do contexto em que ela é veiculada, no entanto, o mesmo não pode ser dito quando se tem como referência um contexto público de uso, como aqueles em que a correção ortográfica de uma palavra pode ser determinante para a comunicação com esferas públicas no que se refere ao acesso aos direitos.

Para esta discussão, a diferença entre currículo e didática proposta por Young (2007) servirá de subsídio tanto para a problematização quanto para a complementação do conceito de currículo que delineamos. Nesse sentido, a abordagem do currículo é fundamental para que se entenda a função social da escola. Na situação da educação especial, a discussão sobre currículo tem adquirido um caráter sintomático. A ênfase, por exemplo, nas necessidades dos aprendizes pode trazer à tona práticas pedagógicas baseadas na experiência dos mesmos como política de currículo “destinado” às pessoas com deficiência. Isso inscreveria a escola como formadora de comportamentos sociais, o que não a diferenciaria de uma instituição que “segrega” as pessoas e lhes impõe padrões de comportamento ou mesmo as mantém onde estão.

Young (2011) faz suas observações a respeito da diferença entre currículo e pedagogia. No entanto, para adequação à tradição brasileira, o termo pedagogia será encaminhado como didática. Essa mudança de termo não compromete o significado do conceito apresentado pelo teórico, como se observa a seguir na entrevista dada a Galian e Louzano (2014)

[...] a distinção entre currículo e didática é importante por duas razões. Uma delas é que, se não houver a distinção, corre-se o risco de colocar no currículo muitas coisas relacionadas à experiência dos alunos, coisas que não deveriam estar lá. A experiência dos alunos é essencial para o professor, porque é por aí que ele deve começar, com aquilo que os alunos trazem para a sala de aula; esse é o principal recurso do professor. Mas o trabalho do professor é sempre levá-los desse ponto inicial para algum outro lugar (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1121).

Nessa direção, essa distinção proposta entre currículo e didática é interessante para a argumentação sobre currículo que fazemos porque nos auxilia a entender a experiência individual como importante para o estabelecimento de estratégias de mediação que resgatem a participação do educando, de fazer com que se motive pelo inter-esse, sem, contudo, cair na armadilha de circunscrever as experiências particulares como parâmetro para o currículo, afinal

[...] muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário a sua experiência. [...] O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. **A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis.** Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (YOUNG, 2007, p. 1299, grifo nosso).

Destituir a experiência individual da base do currículo significa a garantia de generalização de conceitos, o estabelecimento de princípios comuns, do inter-esse, enfim, um conhecimento especializado ou conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). A seguir vamos discutir o porquê.

A proposição de Young (2007, p. 1294) de que as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento” ao qual não têm acesso constitui argumento importante para a discussão dos “propósitos específicos da escola” oriundos de “luta histórica”.

Esse teórico articula essa luta histórica em dois eixos de tensão: o primeiro deles está ligado aos objetivos da “emancipação e da dominação” e o segundo relativo às perguntas sobre quem são e o que tais pessoas recebem como escolarização (YOUNG, 2007, p. 1292).

No primeiro eixo, a tensão refere-se às tentativas de imposição de objetivos escolares que uma classe poderia impor sobre outra. No entanto, o teórico adverte que até os sistemas opressivos podem utilizar a escola como “instrumento de emancipação” (YOUNG, 2007, p. 1292). Já no segundo eixo, as ponderações acerca do “conhecimento realmente útil” contribuíram para abordagens educacionais centradas na avaliação, na “educação como resultado” e também nas que definem a educação como “transmissão de conhecimento”, que “focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem” (YOUNG, 2007, p. 1293).

Em face dessas tensões, o teórico insiste que embora a aquisição de conhecimento seja possibilitada na escola, é preciso que se considere o tipo de conhecimento presente no currículo.

Para marcar esta distinção, Young (2007) enfatiza o conhecimento que se pode adquirir na escola devido a sua função de capacitar ou poder capacitar para adquirir o “conhecimento poderoso” – conhecimento cujo domínio é fundamental para que as

pessoas entendam e até mesmo alterem as bases que estruturam a sociedade. No debate aqui proposto, compreender o currículo como expressão, ou concretude dos meios para acessar o conhecimento poderoso significa não o situar na experiência individual, que é dependente do contexto, mas analisá-lo no contexto das generalizações, que são independentes do contexto (YOUNG, 2011, p. 625).

Essa distinção proposta por Young (2010) traz em seu bojo o papel do conhecimento no currículo. Este posicionamento advém da crítica a duas vertentes de política de currículo: “tradicionalismo neoconservador” e “tecno-instrumentalismo”.

Para a primeira, o currículo é entendido como “corpo de conhecimento dado que cabe à escola transmitir” (YOUNG, 2010, p. 60), cabendo à pessoa fazer reverência, submeter-se aos ditames e regras encerrados nesse corpo de conhecimento, logrando êxito que mais nesse fielmente reproduz tais conhecimentos. A observância e ratificação dos valores de uma tradição é a representação máxima desse currículo que visa à formação do “generalista civilizado” (YOUNG, 2010, p. 60).

A segunda vertente destina seus esforços curriculares à obediência aos fatores econômicos, tornando o currículo uma ferramenta para atender às demandas “de um tipo particular de sociedade” (YOUNG, 2010, p. 62). O currículo terá a função de formar pessoas aptas a responderem às demandas dessa sociedade. O currículo preocupa-se, assim, com a união de disciplinas acadêmicas, que articuladas, direcionam o fazer da escola no que diz respeito à mensuração de desempenho de estudantes, a cumprimento de metas etc.

Diante dessas tensões, o teórico legitima a necessidade do currículo não ser traduzido pelo controle, vontade ou interesses pontuais de determinados grupos. O imperativo dessa argumentação envolve o distanciamento de um “currículo pautado no sujeito” ou nas demandas do mercado para um currículo centrado na importância do conhecimento – caracterizado como “concretização colectiva e historicamente localizada da criatividade humana” (YOUNG, 2010, p. 87).

Essa distinção de conhecimentos está presente na discussão que Moreira (2007) faz sobre a proposta curricular alternativa de uma escola que centrou o seu currículo no estudante e na experiência que ele tinha com a comunidade. O teórico apresenta os pontos em que são evidenciadas no currículo as armadilhas que a experiência faz ao ser entendida como currículo, tornando as disciplinas reféns dos objetivos específicos que cada projeto desenvolve, afinal é preciso

[...] levar em conta a recomendação de Dewey no sentido de que a ênfase no desenvolvimento não implique um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades, no qual se negligenciam a seleção e a organização de conteúdos de fato relevantes. Cabe acrescentar que relevância, nesse caso, precisa incluir tanto a preocupação com conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno, como a preocupação com a sequência de conteúdos, necessária a uma apreensão lógica e ordenada dos mesmos (MOREIRA, 2007, p. 287).

O percurso formativo da pessoa ao cabo da escolarização, exige que no currículo sejam concentradas as linhas de força que orientam tal formação. Por esse motivo é uma opção política, é preciso, então, ter clareza quanto ao tipo de conhecimento que se prioriza no currículo, para isso Young (2007) pauta a importância do conhecimento poderoso. O poder dele leva em consideração que o contexto no qual o conhecimento está inserido é motivo de preocupação porque

[...] o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

A discussão desse conhecimento leva em conta a função social da escola, que segundo Young (2007) é responsável por criar condições para acesso ao conhecimento poderoso. O teórico afirma que se ao invés desse conhecimento fosse utilizada a experiência do educando, isso implicaria em currículo de reafirmação da condição individual, não possibilitando o contato com conteúdos e valores coletivamente relacionados com a formação da pessoa preconizada pela escola, uma vez que ela, como “agência socializante”, transmite o conhecimento historicamente acumulado “[...] por meio do desenvolvimento de capacidades cognitivas quanto à transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social” (CURY, 2006, p. 671).

Essa discussão acerca da importância do conhecimento avalizado socialmente, que coletiviza o processo de escolarização, pode ser encontrada em outros teóricos que vão discutir a importância dos conteúdos no currículo. Neste sentido, a discussão do conhecimento se mostra importante, como é o caso de Moreira (1997) que compreende que o conhecimento historicamente acumulado e os valores desejáveis devem permear e ser levados em consideração porque

[...] o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p. 11).

A preocupação com o conteúdo não pode ser entendida como alheamento da experiência individual, pois, na perspectiva curricular que adotamos, concordamos com a afirmação de Sacristán (2000), para quem o conteúdo

[...] é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Ainda que a perspectiva do currículo em ação tenha em sua epistemologia a vinculação histórica, no que tange a seus conteúdos e finalidades, subscrevemos o que Moreira e Candau (2007) denominam de “ancoragem social dos conteúdos”. Isso significa que os conteúdos são construções dialogadas historicamente no arcabouço das diversas experiências, pontos de vista e linguagens. Logo, não podem ser entendidos como alheios à construção social e, por isso, não são “estáticos e universais” (POPKEWITZ, 2001). O exercício de crítica sobre a validade de tais conteúdos problematiza sua permanência como objeto valorizado. Em última análise, trata-se de “[...] questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 36).

O currículo, de acordo com esses teóricos, é um espaço de disputa dos sentidos atribuídos aos conteúdos, aos grupos ali representados e ao tipo de pessoa que se quer formar. E como saberes e conhecimentos que compõem o currículo, são

discursivamente atrelados às classes dominantes e propositalmente considerados desnecessários aos pobres. Essa vigilância e disputa no currículo produzem identidades, tanto nossas quanto dos demais grupos sociais (SILVA, 1999). A ancoragem social do conhecimento evitaria ações isoladas e plasmadas num contexto no qual a seleção dos conteúdos desconsiderasse que conhecimentos

[...] totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.24).

Sob esse mesmo ponto de vista, acreditamos que o conteúdo legitima o conhecimento teórico porque relativiza, com isso, a experiência individual porque os conteúdos não são representação natural de uma cultura dita dominante, pertencem à humanidade. Isso não significa abordar indistintamente todos os conteúdos, a escolarização é feita ante a intencionalidade na seleção de conteúdos. Nessa direção, é interessante considerar, como faz Forquin (1992, p. 10), que “[...] aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos”.

Para Sacristán (1998), a seleção dos conteúdos anuncia as estruturas sobre as quais repousam o tipo de formação da pessoa proposta pela escolarização. Há, nesse esteio, que se alargar a compreensão dos conteúdos.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário **estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes habilidades de pensamento além de conhecimentos**. Por isso é preciso referir-se não apenas às informações que necessitam ser adquiridas, mas também o efeito que derivam determinadas atividades, que é necessário praticar para obter aprendizagens variadas como as mencionadas. Com o matiz de que nem tudo o que é real na prática é explícito, mas que existem conteúdos tácitos ocultos (SACRISTÁN, 1998, p. 150, grifo nosso).

Essa valorização do conhecimento deve ser entendida como salvaguarda da fortuna crítica construída pela humanidade ao longo de sua existência. Evidentemente não se pode ter todos os conteúdos colocados no currículo, mas a ancoragem do

currículo considerando o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) e o conhecimento historicamente acumulado (MOREIRA, 1997; SACRISTÁN, 2000; FORQUIN, 1992; CURY, 2006) é crucial para que a formação individual seja alimentada daquilo que constitui a função social da escola: a garantia da escolarização. A emergência dessa para a sociedade parte do princípio da isonomia quanto aos conteúdos, assim um currículo que opte por fazer uma seleção dos conteúdos pelo critério da diferença da pessoa traz em seu cerne a concepção de que aquela pessoa não está em consonância com os objetivos da escola. E, além disso, se esse currículo entende que há conteúdo específico para cada uma das diferenças, esse “diferente” estará relacionado à margem daquilo que é definido para os demais.

Em suma, o tipo de conhecimento priorizado no currículo tem papel preponderante no exercício do direito à educação, que, no cenário nacional, se concretiza na educação escolarizada. Mas no que consiste a formação básica da pessoa a ser levada a cabo pela escolarização?

Antes de iniciarmos o diálogo proposto pela pergunta, advertimos que não estamos entendendo que a formação da pessoa se dá exclusivamente pela ação da escolarização, pois isso poderia levar à percepção de que a escola serviria para legitimar uma visão despolitizada dessa formação. O que estamos dizendo é que a escola foi incumbida de formar publicamente, ou seja, os valores, as atitudes e os conhecimentos que a sociedade considera como importantes que todas as pessoas compartilhem de forma pública, num plano formativo com aspectos comuns, que reforçamos que não é dado, mas sim construído por lutas e reivindicação dos diversos atores sociais, que estão sempre em transformação.

De acordo com as reflexões feitas até aqui, enfatizamos que a delimitação de currículo que desenhamos é depositária da importância do conhecimento (YOUNG, 2011; MOREIRA, 2007) para que se evitem os espaços de confinamento (POPKEWITZ, 2001) que impedem a ampliação da possibilidade de reflexão das pessoas sobre a prática social das pessoas. Por isso, devemos falar abertamente dos “conteúdos básicos” (MOREIRA, 2007) que devem ser negociados e constar na formação comum, para que se possa atingir aquilo denominado, pelos textos normativos da educação brasileira, como formação para a cidadania. É preciso perceber a “[...] indissociabilidade entre escolarização e construção de possibilidades de inserção na vida social, como a questão do trabalho e da cidadania”. (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 58).

Essa tensão, com o comum, torna a completa absorção das individualidades, no currículo escolar, tarefa que deve ser vista de forma crítica, para que a formação das pessoas não seja refratária de experiências tão circunscritas que inviabilizariam o projeto da igualdade no que se refere ao pleno exercício de um dos objetivos básicos da escolarização: a cidadania. Esta é definida como

[...] participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 69).

Mesmo concepções de cidadania contrapostas a dos textos normativos da legislação educacional brasileira reforçam a indispensabilidade do estabelecimento de princípios e conteúdos minimamente coletivizantes que justifiquem a necessidade da escolarização como ação estatal para a formação das pessoas, para que não se entenda a cidadania como

[...] produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente (GADOTTI, 2000, p. 39).

Com isso não ensejamos uma formação homogeneizante, pois no conjunto dos textos que abordamos no capítulo sobre a escola indicamos que a definição dos objetivos da escolarização têm sido uma temática amplamente debatida nos mais diversos campos e recortes da pesquisa educacional, seja pela perspectiva da história, da psicologia, da sociologia, da política ou da didática. Tais debates têm se debruçado e procurado analisar a existência da instituição “escola”, seu percurso e sua função social nos diferentes momentos históricos.

Nesta direção, o texto legal que define, no arcabouço jurídico nacional, os objetivos da escolarização é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que em seu Art. 2º explicita que a educação escolarizada tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, cujos pressupostos básicos estão contidos no Art. 26º que estabelece uma “base nacional comum” para o currículo do ensino fundamental

(BRASIL, 1996).

A correlação do cumprimento da escolarização via currículo encontra-se formalmente entendida como ação do Estado em proporcionar a formação da pessoa mediante os seguintes alicerces estabelecidos no Art. 32 da LDB:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O excerto destacado acima traz como tarefa da escolarização uma série de exigências de caráter comum, que podem dar grande lastro de interpretação sobre o que consistiria a tarefa da escola, em função do projeto de nação que se quer construir. Nesse sentido, recorremos à discussão feita no capítulo 2 sobre a função da escola. Sustentamos que o estabelecimento do inter-esse tem aspectos educacionais associados ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Essa “formação básica do cidadão”, segundo as atualizações na LDB proporcionadas pela Lei nº 12.796/2013, poderá ser organizada pelos componentes curriculares por meio dos eixos temáticos curriculares, das disciplinas ou das áreas de conhecimento (BRASIL, 2013)²⁹.

Quanto à parte diversificada do currículo do ensino fundamental, é possível depreender que ela está subordinada à base comum, sendo dela um complemento, disposto em “temas gerais” que perpassam a organização preconizada na base comum. O conteúdo dessa parte diversificada, cuja seleção é feita pelos sistemas de ensino, escola e professores, considera os aspectos regionais e locais de forma transversal aos

²⁹A esses componentes curriculares comuns paulatinamente são acrescentadas as atualizações curriculares advindas de Leis, como a nº 10.793/2003 que estabelece a obrigatoriedade da Educação Física; a Lei nº 11. 779/2008 que insere o conteúdo obrigatório de Música na disciplina de Artes; a Lei nº 10.639/2003 e a atualização dela, a Lei nº 11. 645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; a Lei nº 11.525/2007 que dispõe sobre conteúdos do Estatuto da Criança e do Adolescente; e a Lei nº 12.472/2011 que propõe o estudo dos símbolos nacionais como tema transversal.

componentes curriculares da base comum.

Esta breve descrição dos objetivos expõe uma exigência comum para o ensino fundamental, ou seja, princípios a serem levados a cabo para a formação básica do cidadão em estabelecimentos oficiais de ensino, constituindo assim a educação escolar conforme preconizado pela LDB (BRASIL, 1996).

Paro (2011) destaca que na escolarização a “apropriação da cultura produzida historicamente”

[...] tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente (PARO, 2011, p. 26).

Essa formação básica, por outro lado, constitui-se como direito público subjetivo “[...] ao mesmo tempo individual e social” que age na direção da “exigibilidade de políticas públicas” que o efetivem e que exige uma definição de direito (DUARTE, 2004, p. 116). Tal direito é individual porque se apresenta como um direito subjetivo, portanto, a ser exercido por cada um dos brasileiros. Por outro lado é social, porque seu exercício transcende o individual uma vez que possibilita a construção da vida social, ou, como pontua Duarte (2004), do bem comum.

Cury (2006) assegura que, pelo princípio da igualdade, os conhecimentos sistematizados pela humanidade são um bem, uma “conquista histórica” destinada a todos e a todas. Sendo esses conhecimentos comuns, a obrigatoriedade do ensino deles, pela escola, visa combater “[...] novos e odiosos privilégios” (CURY, 2006, p. 8). Dessa forma, o ensino de qualidade está relacionado aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, e estes não são estanques, por serem processuais e substanciados nos processos históricos (CURY, 2006, p. 8).

A obrigatoriedade do ensino fundamental, a escolarização em si, leva em consideração os princípios: da igualdade, porque deve garantir os “conteúdos mínimos e formação básica comum” (CURY, 2006, p. 6); do padrão de qualidade, seu conteúdo é “patrimônio comum da humanidade” (CURY, 2006, p. 8), e da obrigatoriedade, que propõe isonomia no que diz respeito ao acesso e à apropriação do bem comum.

Com esses fatores que delimitam a escolarização como fundamento para a formação da pessoa, o que dizer da contribuição da educação especial? Antes de qualquer consideração, ressalto que não vinculo diretamente as pessoas com deficiência com a educação especial, entendo que não são todas as pessoas que precisam do suporte ofertado pela educação especial para acesso ao currículo. Elas acessam o currículo da sala regular sem a necessidade de serviços ou mesmo recursos próprios da educação especial. Feita a ressalva, pergunto-nos, qual ideia de escolarização trazida pela educação especial?

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Na nossa perspectiva, entendemos que o “especial” que adjetiva a educação consiste em dar suporte à escolarização. Cabe a ela orientar, organizar e identificar serviços que eliminem barreiras, sejam elas físicas, linguísticas ou atitudinais, que possam obstar a garantia da escolarização, e, como resultado, realizar a formação da pessoa para que a função específica da educação especial seja possibilitada. Mas quais são os serviços oferecidos pela educação especial que apoiam a escolarização?

A adjetivação de especial conferida à educação não é em si um emplastro que sana a relação com a classe regular. A articulação que ela propõe reúne recursos e serviços de suporte de caráter complementar ou suplementar à escolarização, tendo como foco o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, no âmbito da educação básica é ofertado, segundo o Decreto nº 7611, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conforme Art. 5º CNE/CEB nº 04.

O AEE é entendido como suporte à escolarização porque tecnicamente tem profissionais que dominam recursos e propõe serviços necessários à escolarização, dentre eles

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades

de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Outro aporte relacionado à atuação da escolarização das pessoas com deficiência é a adequação curricular – ou qualquer nome que se dê à modificação do currículo em função do estudante – como expressão da relação entre currículo e escolarização, que revela a tensão entre aquilo que as pessoas com deficiência necessitam para relacionar-se com o grupo e o que é fundamental para o acesso ao currículo. A grande problemática tem espaço quando as práticas consideram o recurso – situação do âmbito da didática que se efetiva na atenção às especificidades do estudante – em detrimento do currículo.

Na educação especial, esta “atenção à diferença” é denominada como “política de inclusão”, sendo assim identificada nos documentos de políticas públicas educacionais, especialmente. Essa prática difunde que o currículo é a concretização da política de inclusão, no entanto, entendo, como o faz Young (2013, p. 14), que “[...] o currículo não pode, sozinho, reduzir significativamente as desigualdades educacionais. Em escolas capitalistas como as nossas, as escolas reproduzem essas desigualdades [...]”.

A educação especial, sobretudo de inclinação “inclusiva”, vem paulatinamente produzindo práticas exitosas – o uso desse adjetivo é proposital, não é exagero, pois é constante o número de publicações que destacam as práticas como exemplos de uma escola inclusiva, um currículo inclusivo – para o seu público em grande escala, haja vista manuais sobre modos, atividades e manejo de algumas deficiências no ambiente escolar. Ainda que a escolarização para as pessoas com deficiência venha se pautando discursivamente pela individualização curricular, grassam, principalmente no mercado editorial, materiais sobre práticas pedagógicas contendo atividades adaptadas. Isso é curioso porque vai na contramão do atendimento à especificidade, criam-se prescrições curriculares que virtualmente atenderiam a todas as pessoas com deficiência.

Muitas dessas práticas são realizadas sem critérios curriculares, acarretando, desse modo, uma relação direta entre o modo de ensinar com os conteúdos que justificariam as práticas.

Este desalinho com o conteúdo curricular realoca o papel daquilo que as próprias práticas queriam evitar: a segregação. Isso demonstra uma predileção pela

individualização das ações da escola, mas em oposição aos direitos estabelecidos, conforme Mancebo (1996, p. 14), “no espaço público, social e político”.

Na realidade da educação especial, da escolarização das pessoas com deficiência, o que vem se constituindo como currículo tem relação com as tensões descritas por Young (2010), sobretudo quando se define currículo considerando-se somente os aspectos metodológicos, nos quais se desenvolvem as “atividades diferenciadas”.

Nesse contexto, a indagação a tais atividades diferenciadas precisa ganhar uma discussão iminentemente curricular. Afinal, o modo como a escola define seu currículo pode resvalar nas tensões descritas por Young. Nesse esteio, para evidenciar o que é currículo e sua interface com a educação especial são importantes os questionamentos de Silva (2001, p. 14-15). O autor advoga uma abordagem direcionada ao conhecimento: “[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”.

Nesse viés, ao considerar a diferença no âmbito do atendimento a esse público, a escolarização das pessoas com deficiência traz em seu bojo problemas relacionados ao direcionamento da singularidade como política de currículo. Isso acontece porque o currículo “construído” para esse público contém aspectos que envolvem muito mais a capacidade dessas pessoas em interagir com os demais estudantes, essa interação é relacionada à aprendizagem de regras e comportamentos que caracterizariam uma pessoa sem deficiência. É uma diferença calcada no acesso à igualdade dos demais.

A escolarização como tarefa do Estado necessariamente deveria considerar as regras socialmente definidas como pano de fundo que emoldura a igualdade, contudo, quando se considera a experiência do estudante como base do currículo, ainda que mediado pela interface com a educação especial, a diferença se constitui fator de exclusão, isso porque a igualdade, como consequência da escolarização, somente tem sua efetivação, segundo Cury (2006), se estiver relacionada à apreensão do “saber sistematizado” como condição para participação efetiva de todas as pessoas no processo de escolarização.

CAPÍTULO 4

O(s) “currículo(s)” proposto(s) nos documentos de política educacional na área da educação especial para o ensino fundamental

Eu etiqueta
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha
identidade, trocá-la por mil,
açambarcando todas as
marcas registradas, todos os
logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de
ser eu que antes era e me
sabia
tão diverso de outros, tão mim
mesmo, ser pensante, sentinte e
solidário
com outros seres diversos e
conscientes de sua humana,
invencível condição.
Agora sou
anúncio, ora vulgar
ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer,
principalmente). E nisto me
comparo, tiro glória
de minha anulação.
(ANDRADE, 1984, p. 48)

Apresento, neste capítulo, a partir das discussões dos capítulos anteriores, como a relação entre “currículo” e “educação especial” se produz nas referências bibliográficas³⁰ do Portal do Ministério da Educação. Procuro, com isso, apontar como nessa relação são discutidos escolarização e o currículo. A discussão dos documentos de política educacional direcionados à educação especial será apresentada em ordem cronológica e não categorizo esses documentos, discorro sobre o teor das discussões

³⁰Embora os textos sejam assinados por autores, eles são produções e orientações advindas do Ministério da Educação.

quanto ao currículo na interface com a educação especial e a maneira pela qual esta orienta, em ordem inversa, em relação ao que a escolarização das pessoas com deficiência.

O ponto inicial são as discussões feitas em 2004³¹ a partir de quatro volumes da série *Educação Inclusiva – Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos*. Os títulos dos volumes são: *A Fundamentação Filosófica*; *O Município*; *A Escola*; e, *A família*. Comentaremos o primeiro e o terceiro volumes que têm relação direta com a discussão proposta nesta dissertação.

O primeiro volume dessa série, *A Fundamentação Filosófica*, faz a seguinte ressalva a respeito do papel da escola.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar (ARANHA, 2004, p. 9).

O volume intitulado *A Escola* traz as seguintes prerrogativas a respeito do papel da escola para a “educação inclusiva”.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional (ARANHA, 2004a, p. 8).

No que se refere à identificação das “necessidades educacionais”, o documento sugere a

[...] formalização dos procedimentos, porque entende-se que não se pode deixar para a iniciativa do professor fazê-lo ou não. É responsabilidade do sistema, e neste caso, da escola, garantir que as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas, o que só pode ser alcançado se esta meta fizer parte da política educacional e objeto específico da prática educacional (ARANHA, 2004a, p. 19).

³¹Os documentos desse período são produzidos no âmbito do “Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade”, do MEC em 2003, no primeiro Governo Lula (2003 a 2006), cujo objetivo era “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Esse Programa advém de outra maneira de se entender a educação especial, que procura se contrastar ao modelo vigente, até 2002, do Governo de FHC.

Os dois volumes citados dessa coleção empreendem discussão acerca do que consideram importante para o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Ainda que constituído anteriormente ao documento de Política (BRASIL, 2008), esses volumes assumem que a “escola inclusiva” pode garantir os direitos das pessoas com deficiência. A diferença entre os documentos está na forma como cada um aborda a “identificação” das “necessidades educacionais” (ARANHA, 2004a).

O que percebo, nesses documentos, é a vinculação de uma possível “perspectiva inclusiva” de educação, como condição para garantir a igualdade de acesso das pessoas com deficiência à escolarização, que se faz pelo atendimento às especificidades das pessoas com deficiência, que de forma institucionalizada focam as “possíveis” barreiras de determinadas deficiências no processo de aprendizagem. Em 2005, publica-se a revista *Inclusão*, na qual o artigo *O surdocego e o Paradigma da Inclusão*, de Farias e Maia (2005), embora dê ênfase ao alinhamento ao currículo comum, propõe objetivos funcionais para o surdocego, dando destaque para o atendimento das necessidades especiais como expressão de currículo, e a escolarização do surdocego é relativizada em tal publicação, pois dissocia educação de aprendizagem.

O professor não pode apegar-se a um currículo fixo e deve engajar-se a modelos inovadores, com improvisação voltada a necessidades gerais do aluno, visando proporcionar basicamente uma educação e não necessariamente um aprendizado acadêmico (FARIAS; MAIA, 2005, p. 15, grifo das autoras).

Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais, de 2006, elaborado por Blattes, discute a proposição e caracterização da educação inclusiva como

[...] novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. Dessa forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social (BLATTES, 2006, p. 5).

O texto de Blattes (2006) procura dar sustentação “teórica” à perspectiva inclusiva

de educação. Nesse documento, a escolarização das pessoas com deficiência se define a partir da eliminação de barreiras para a participação equitativa desses sujeitos.

A mesma questão pode ser percebida, também, na série *Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*, de 2006, que preconiza, na forma de organização das escolas “inclusivas”, o currículo como sendo o “[...] conteúdo do ensino [que] deve atender às necessidades dos indivíduos”, e o “[...] ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos” (BRASIL, 2006, p. 25). Essa série entende que o currículo deve estar centrado no estudante.

Em conformidade com a centralização do currículo no atendimento às “especificidades” do estudante há, ainda, iniciativas que diretamente divulgam os procedimentos educacionais classificados como “inclusivos”, visando atender à diversidade dos estudantes. É o caso da coleção de artigos *Experiências Educacionais inclusivas: programa educação inclusiva – direito à diversidade*, organizado por Roth, de 2006, cujo objetivo é a divulgação de boas práticas que possibilitem: “[...] condições de aprendizagem, [...] respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (ROTH, 2006, p. 9). Dessa forma, o uso de palavras como “inclusão” e “inclusivo” vai dando corpo ao próprio procedimento pedagógico, ou melhor, permite uma correspondência imediata ao que se compreende como currículo e didática.

Outra faceta deste binômio, envolvendo conteúdo e forma, nas produções oficiais a respeito da escolarização das pessoas com deficiência revela-se na variada gama de substantivos sobre currículo. Terminologias como conteúdo, adequação curricular, adaptação curricular, ajuste curricular, flexibilização curricular entre muitas outras revelam muito mais os procedimentos de ensino do que uma reflexão sobre os conteúdos.

Quando se diz que tais substantivações revelam os aspectos procedimentais não se está negando a possibilidade de uma abordagem de conteúdo, no entanto, a discussão proposta centra-se no fato de que tais nomes revelam a necessidade de se articular a “forma de ensinar”, sendo frequentes, por exemplo, a adjetivação “curricular” para cada um desses nomes. Dessa sorte, sobressai disso uma “prescrição curricular” sobre a qual incidem os procedimentos de ensino, que foram entendidas pelas Diretrizes (2001) como

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001).

As Diretrizes (2001) embora discutam a necessidade de se pensar na flexibilização do currículo não deixam claro o que significam os tais “conteúdos básicos” da escolarização, não definir o que é fundamental para se pensar nessa formação intencional e coletiva das pessoas, como tarefa da escola, resulta em dúvidas quanto ao que poderia ser definido como básico.

O conjunto de artigos, que forma o livro organizado por Roth (2006), tematizam o cotidiano escolar que, em tese, alicerça a educação inclusiva. Destacarei alguns pontos dos seguintes artigos: “Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar” (ALVES; BARBOSA, 2006); “A Experiência da Gestão Político-administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA” (MELO; FERREIRA, 2006); e “Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva” (CARVALHO; ALMEIDA; MELO, 2006).

Em “Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar” (ALVES; BARBOSA, 2006), a concepção de currículo está relacionada à forma de organizá-lo coletivamente, nesse sentido seria entendido como inclusivo o currículo cuja organização minasse as hierarquias propostas pela organização disciplinar de currículo. O que chama a atenção é que essa reorganização do currículo está atrelada à percepção dos estilos e ritmos de aprendizagem das pessoas com deficiência.

O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 21).

As proposições de Alves e Barbosa (2006) quanto à reorganização do currículo me parecem muito mais uma troca semântica do que uma novidade, isso porque admitem que essa reorganização passe pela relativização de objetivos, conteúdos e tempo, a ser feita a partir do que o professor considera adequado para o estudante: o

que se nota é uma ênfase na deficiência da pessoa no processo de aprendizagem.

Essa ênfase no estudante também é base do artigo “A Experiência da Gestão Político-administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA” (MELO; FERREIRA, 2006), as inovações do currículo têm como ponto de inflexão as adaptações curriculares entendidas como “flexibilizações”, os autores também destacam que o currículo comum deve ser ofertado a partir do contexto no qual o estudante está inserido.

Toda e qualquer estrutura de ensino traz, como eixo central, a organização do currículo. Nesta rede de ensino, esta situação não é diferente, no entanto, este instrumento dinamizador do conhecimento escolarizado na realidade educacional, aqui caracterizada, se traduz sempre em função do sujeito aprendente no seu contexto sócio-histórico, consideradas as suas características para a aprendizagem (MELO; FERREIRA, 2006, p. 31).

Como podemos notar, ainda que se parta do que é comum para todos os estudantes, a discussão de Melo e Ferreira (2006) traz para as flexibilizações a atenção às características do estudante para a aprendizagem, que, em última instância, significa centrar o currículo no estudante. Evidentemente que isso não seria um problema se essa flexibilização estiver no âmbito da didática.

Fechando a minha reflexão sobre os artigos de Roth (2006) menciono a contribuição de Carvalho, Almeida e Melo (2006), em “Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva”, porque acredito que, de certa forma, resumem a ideia de currículo presente nos demais artigos ao afirmarem que “[...] o currículo, mesmo sendo único para todos os alunos, deve ser dinâmico, de forma que atenda a especificidade de cada um” (CARVALHO; ALMEIDA; MELO; 2006, p. 187). Esse excerto é importante porque nele os autores permitem entender que a especificidade do estudante não se restringe a uma questão didática, mas também pode ser pensada tanto no âmbito do conteúdo. Isso se torna um problema porque pode relacionar a especificidade do estudante com o conteúdo de sua escolarização.

No conjunto dos artigos mencionados em *Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* é visível a preocupação com os aspectos didáticos no manejo entre currículo e educação especial, nesse movimento as práticas ganham espaço como garantidoras da participação da pessoa com deficiência, ainda assim a questão do currículo permanece indefinida.

Trago mais um conjunto de discussões, que se articulam na coleção *Saberes e Práticas da Inclusão* (2006), para compor a minha reflexão sobre a relação entre currículo e educação especial. Como provocação inicial destaco do fascículo sobre *Avaliação* um excerto que trata sobre a identificação das necessidades educacionais especiais, cuja função é

[...] recolher informações que permitam identificar as necessidades educacionais de inúmeros alunos que apresentam facilidades ou dificuldades de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, analisando-as compreensivamente, com ênfase para os fatores que, eventualmente, estejam impedindo ou dificultando-lhes a participação (BRASIL, 2006a).

Depreende-se, da leitura do trecho acima, que avaliar significa identificar as dificuldades educacionais desses sujeitos para, a partir delas, traçar estratégias para que o estudante consiga acessar o currículo dos demais estudantes.

Trazemos para a trama da discussão o fascículo intitulado *Recomendações para a construção de escolas inclusivas* (BRASIL, 2006a), que discorre sobre adequações curriculares e as divide inicialmente em “Adequações Não Significativas do Currículo” e “Adequações Curriculares Significativas”. *Adequação não significativas* destaca a organização e metodologia, relaciona, ainda, a eliminação de “conteúdos secundários” e introdução de atividades alternativas ao do currículo comum; já a *significativa* é marcada pela eliminação de objetivos básicos, conteúdos básicos e introdução de conteúdos diferentes. Desse modo, as necessidades educacionais dos estudantes parecem obedecer a um *script* cuja trama resgata o modo como se atende a tais necessidades.

Esse documento preceitua os níveis de incidência das adequações curriculares: projeto político-pedagógico da escola, currículo da sala e currículo individual. Argumenta-se que essas adequações são necessárias para o atendimento das especificidades do aluno, pois este deve ter “programação tão normal quanto possível” (BRASIL, 2006a, p. 62). Assim, tais necessidades permitem revelar que “tipos de ajuda, diferentes dos usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola [...]” (BRASIL, 2006a, p. 62). Além disso, o documento ressalta que a

[...] aquisição de conhecimento não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento. O ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados (BRASIL, 2006a, p. 25).

O documento assinala, ainda, que as adequações curriculares constituem possibilidades educacionais para atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõe que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais, para tal deve-se definir:

O que o aluno deve aprender; Como e quando aprender; Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
Como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2006a, p. 61).

O estabelecimento de “prescrição” para a composição das adequações curriculares propostas neste documento parece sugerir que os elementos “adequados” do currículo sejam subordinados ao que esses estudantes conseguem fazer, diante do que se sabe sobre suas deficiências. Esta individualização das adequações, a nosso ver, vincula a escolarização do sujeito às características da deficiência, dando a entender que há uma relação direta entre deficiência e uma forma específica de escolarização. Na leitura dos demais fascículos dessa coleção, essa convicção parece ser reforçada.

O fascículo *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* (BRASIL, 2006b), da referida coleção, sugere:

- Uso de métodos e técnicas específicos para o ensino de pessoas que têm a limitação visual para a compreensão e acesso à realidade; [...]
- Suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos, para o aluno (BRASIL, 2006b, p. 177).

Nesse documento, as necessidades educacionais são atreladas a estratégias já definidas, então a especificidade do estudante parece-nos cerceada pela forma como

se busca “resolver” as necessidades encontradas.

O fascículo *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (BRASIL, 2006c) traz as seguintes sugestões:

- Estimular a frequência dos alunos a bibliotecas públicas ou particulares;
- Insistir na exigência de altos padrões de aproveitamento em todas as matérias por parte dos alunos, e não permitir mera cópia de material, por exemplo, das enciclopédias;
- Deixar cada aluno trabalhar segundo seu próprio nível e ritmo, na medida do possível;
- Enfatizar a importância de diversos pequenos relatórios da pesquisa, que são preferíveis a um longo relatório, especialmente se o aluno ainda não desempenha bem esse trabalho (BRASIL, 2006c, p. 89).

O fascículo *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2006d) faz as seguintes considerações a respeito do conteúdo:

Todos os conteúdos, que têm como pré-requisito a oralidade ou a percepção auditiva para sua perfeita compreensão, devem ser repensados em termos de estratégias para sua aprendizagem, pois a perda auditiva impede a realização de associações e análises da mesma forma que as pessoas ouvintes (BRASIL, 2006d, p. 82).

O fascículo *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora* (BRASIL, 2006e) destaca que não são necessárias adaptações significativas no currículo, excetuando “[...] certas adequações em programas de estudo, sobretudo nos casos em que a deficiência é permanente e influenciará grandemente a aptidão vocacional e social futura” (BRASIL, 2006e, p. 28). Isso, grosso modo, significa que o que define, então, as adequações é a deficiência em si.

As necessidades educacionais especiais apontadas pelo conjunto de cadernos da série *Saberes e Práticas da Inclusão* denotam estratégias “práticas” no manejo das pessoas com deficiência no processo de escolarização. No caderno de avaliação dessa coleção, por exemplo, a “identificação” das necessidades educacionais especiais serve para orientar os avaliadores na organização dos conteúdos da avaliação, “procedimentos”, “instrumentos” e, sobretudo, do período e lugar para sua realização.

Explorando mais um viés de discussão destaco a Coleção de cadernos nomeada de *Formação Continuada à distância de Professores para Atendimento Educacional Especializado*, que contém cinco exemplares compreendidos pelos subtítulos: Deficiência mental, Pessoa com Surdez, Deficiência visual, Deficiência Física e Orientações Gerais e Educação à Distância; este último apresenta as diretrizes para orientação dos cursos ofertados à distância³².

No caderno sobre deficiência mental (BRASIL, 2007), embora contenha as considerações pertinentes ao currículo comum, afirma-se que em uma concepção inclusiva de currículo a adaptação curricular é realizada pelo estudante, é uma “adaptação intelectual” porque atende ao “princípio de autorregulação da aprendizagem³³” (BRASIL, 2007).

Para esse documento, a adaptação ao conteúdo escolar realizada pelo estudante contribui para a emancipação intelectual dele, porque assimila o novo conhecimento de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece, e entender “este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor comum e especializado” (BRASIL, 2007, p. 17). A adaptação intelectual trazida pelo documento não significa, necessariamente, algo diferente que vá resolver o problema de acesso ao currículo, pois é algo que se apresenta normalmente no processo de aprendizagem; no entanto, não se pode perder de vista que o documento atribui ao deficiente intelectual essa autorregulação da aprendizagem, isso parece retomar a questão na ênfase na deficiência, uma vez que centra o processo de aprendizagem naquilo que o estudante já domina.

Outra terminologia utilizada é “currículo bilíngue”, encontrada em *Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007a), apresenta-se como contraposição aos enfoques de ensino para surdos calcados no oralismo:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano

³²Esta temática não é objeto deste estudo, portanto, não será abordada. Esses cadernos são oriundos de formação online nas mencionadas áreas e que foram organizados e ofertados pela parceria entre a Universidade Federal do Ceará e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

³³A autorregulação da aprendizagem é algo comum no processo de ensino, o que ocorre nessa autorregulação é a incidência na aprendizagem de fatores relativos à forma de pensar, sentir e agir adaptados ao processo de conquista de metas e objetivos pessoais (ZIMMERMAN, 2000).

escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. (BRASIL, 2007a, p. 20).

No caderno destinado à deficiência visual, intitulado *Formação Continuada a distância de Professores para Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual* (BRASIL, 2007b), concebe-se a existência de adequação curricular para estudantes com deficiência visual considerando-se o currículo comum, ressalvadas as condições que envolvem os recursos e procedimentos para satisfazer as “condições visuais” (BRASIL, 2007b).

Os alunos cegos e com baixa visão têm as mesmas potencialidades que os outros, pois a deficiência visual não limita a capacidade de aprender. As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos (BRASIL, 2007b, p. 37).

Em *Formação Continuada a distância de Professores para o Atendimento Educacional especializado: deficiência física* (BRASIL, 2007c), o currículo comum é a referência para as ações que envolvem o acesso a ele.

O Atendimento Educacional Especializado é garantia de inclusão e o professor especializado desempenha um importante papel quando atua de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas e disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola (BRASIL, 2007c, p. 129).

Ao percurso de discussão dos documentos que refletem a relação entre currículo e educação especial vou somar mais um documento, o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e destaca no Art. 24:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

1. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
[...]
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
[...]
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Esse documento define as “adaptações razoáveis” como

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009).

O texto da Convenção (2009) declara apreço à participação na escolarização como em igualdade de condições; isso é significativo porque traz a prerrogativa de que é preciso ofertar o mesmo ponto de partida, cabendo ao Estado ofertar as condições, diga-se adaptações, para que isso seja possível. Essa forma de pensar me leva a entender que a orientação dada quanto ao sucesso da pessoa com deficiência passa pela oferta de serviços e recursos.

No esteio da concepção de que é preciso ofertar às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades, aqui me refiro exclusivamente ao âmbito da escola, recorro à discussão ofertada pela Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial. Esse documento explicita as atribuições do professor do AEE:

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a).

A escolarização das pessoas com deficiência terá o professor do AEE como referência para o estabelecimento da igualdade de condição para a aprendizagem. A ação desse profissional abrange os aspectos curriculares e, dessa maneira, é importante destacar o olhar de tais profissionais quanto ao que significa o acesso e a participação desse público no currículo.

A Coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, publicada em parceria com a Secretaria de Educação Especial e a Universidade Federal do Ceará, a partir da contribuição de vários colaboradores especializados nas diferentes deficiências, compõe-se de dez fascículos que versam sobre o que compreendem por educação inclusiva, considerando diversas deficiências.

Uso para a discussão o primeiro fascículo³⁴, *A Escola Comum Inclusiva*, que assegura a importância da educação inclusiva que, segundo Ropoli et al. (2010),

[...] questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (ROPOLI et al., 2010, p. 8).

A educação nomeada de inclusiva pressupõe, então, que as diferenças sejam valorizadas como forma de minimizar a diversidade, no entanto, não se discute que tipo de diferença é essa. Pelo teor do texto supomos que essas diferenças são culturais, assim não há que se falar em deficiências como diferença, pois elas não podem ser entendidas como culturais. Como afirmei anteriormente, tais discursos adentram a educação especial, propondo, em particular, ações curriculares que reconheçam a diversidade das pessoas com deficiência, para que estas sustentem os processos de escolarização das mesmas; mas em que medida falar em diversidade pressupõe o trato à deficiência?

Faço um contraponto utilizando um dos documentos orientadores de currículo do Ministério da Educação que acenam para a perspectiva multiculturalista cuja ênfase na

³⁴Os demais fascículos dessa coleção abordam temáticas importantes como O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual; Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira; Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez; Surdocegueira e Deficiência Múltipla; Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa, Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial; Livro Acessível e Informática Acessível; Transtornos globais do desenvolvimento; e Altas habilidades/Superdotação.

diversidade

[...] nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação (GOMES, 2007, p. 25).

No espaço da escolarização esse debate busca contemplar aquilo que a escola deve considerar para atender a especificidade do estudante, Thoma (2004, p. 46) problematiza o debate acerca do que se considerada educação inclusiva e destaca que nela se evidencia o eixo normalidade/anormalidade que contribui para que na educação especial haja “estratégias redutoras e simplistas de atendimento educacional” quando não se tem claros os limites entre diferença e diversidade na escolarização.

Sobre isso Ropoli et al. (2010) discutem as adaptações curriculares de forma a obscurecer a fronteira entre diferença e diversidade:

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado *para alguns alunos*, mas sim um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à *exclusão na inclusão* dos alunos que *não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas* na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada (ROPOLI et al., 2010, p. 8, grifos dos autores).

Esse excerto mostra discrepância com os procedimentos adotados para a escolarização das pessoas com deficiência, de um lado há alguns documentos que propõem adaptações curriculares que tenham como denominador comum o currículo comum de forma que a individualização seja uma medida de aproximação desse currículo, de outro a argumentação teórica de que a escola inclusiva não deve seja orientada por esse princípio, uma vez que pregam ensino individualizado para todos. O que dizer então da função da escola nesse tipo de escola inclusiva? O que dizer então do inter-esse se cada um tem currículo individualizado? Há uma aposta em currículos individualizados, que sobrepujam o que é público; ao eleger as necessidades individuais como parâmetro, isso enfraquece a função da escola e impede que se pense no currículo e, por sua vez, na formação da pessoa.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe

sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências mediante:

- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

A inclusão plena, citada no documento, define-se pela adoção de apoios individualizados à escolarização das pessoas com deficiência. O interessante é que também os ambientes mencionados são os que possivelmente garantem o desenvolvimento acadêmico, em outras palavras, esses espaços podem colocar as pessoas com deficiência à revelia de um currículo que, minimamente, contenha as linhas de força da formação da pessoa, que é tarefa da escola.

*O Documento Subsidiário à Política de Inclusão: orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*³⁵ (BRASIL, 2015) legitima o AEE como ponte entre educação especial e ensino comum no que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência.

Na leitura inicial dos documentos de política educacional veiculados pelo MEC, discrepâncias são percebidas quanto às concepções teóricas que embasam os documentos das Diretrizes (BRASIL, 2001) e da Política (BRASIL, 2008). A essa dualidade de interpretação somam-se outras proposições que alargam o “entendimento” da Política (2008), permitindo, para melhor se “aproximar” de um padrão “inclusivo”, a criação de novas terminologias designativas do mesmo fenômeno, cujo “significado” é atávico ao espaço do documento. É o caso de “necessidades educacionais especiais”; “necessidades educacionais” e “especificidades do estudante”, que se polemizam entre si, mas não definem, em termos do currículo, se são consideradas em relação ao

³⁵Para esse documento, a efetivação do “desenvolvimento inclusivo das escolas” é arquitetada mediante programas e ações como o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Projeto Livro Acessível; Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior; Programa Observatório da Educação; PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa; e Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S.

conteúdo desse currículo ou em relação aos recursos que se fazem necessários para a escolarização de tais sujeitos. Isso acarreta um entrave que tende a relativizar os conteúdos curriculares em face das deficiências, ou ainda, a considerar uma seleção instrumental como expressão de currículo.

Proposições e dilema: notas para uma síntese

Cárcere das almas
Ah! Toda alma num cárcere anda presa
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas
Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
Que chaveiro do Céu possui as chaves
Para abrir-nos as portas do Mistério?!
(SOUZA, 1995, p. 94)

A epígrafe com a qual inauguro minhas reflexões finais anuncia, metaforicamente, que a perspectiva individual na formação da pessoa é uma prisão porque restringe essa pessoa às suas próprias experiências, uma vez que a alija daquilo que serve de fio condutor para a formação das demais: o inter-esse.

Esse conceito foi desenvolvido no primeiro capítulo, *Dispositivos de análise*, articulado com a discussão sobre a função social da escola significando, assim, o bem comum sobre o qual se propõe a formação da pessoa. Estabeleço ainda uma conexão com o currículo como processo social, de Jose Gimeno Sacristán, sobretudo porque nesse conceito podem-se articular as interposições das práticas que afetam o modo como se pensa e se constitui o currículo, e dessa consequência para a escolarização. Esses conceitos alimentaram esse capítulo de metodologia porque percebi que a discussão realizada, na revisão integrativa, apresentava a problemática que envolve a interface entre currículo e a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo quanto ao recorte da educação especial, forma majoritária de se pensar como essa escolarização se dá para seu público-alvo.

No segundo capítulo, *Percepções de escola e de escolarização*, apresentei, então, um mapeamento sobre o que se poderia depreender, ao longo dos diferentes

períodos históricos da educação brasileira, sobre a função social da escola, qual o significado que a escolarização e as consequências dessa para a formação da pessoa. Nesse capítulo aponto os possíveis tratamento e espaços destinados às pessoas com deficiência na escolarização.

Currículo e escolarização compuseram o terceiro capítulo, que se estruturou pelo aprofundamento do conceito de currículo, conceito que tem relevância para a formação da pessoa no âmbito da escola. Mostro como esse conceito adquire importância para essa formação, em especial no contexto da industrialização, que muda a forma como a relação entre escolarização e currículo ganha relevância, em especial no que se refere ao controle e à finalidade da escolarização de massa. Discuto como as teorias sobre o currículo enfatizam o tipo de conhecimento, a ser considerado no currículo, e, como essa opção vai se configurando em tensão representada na simbiose entre conhecimento teórico e as experiências particulares. No capítulo quatro, *O (s) “currículo (s)” proposto (s) nos documentos de política educacional na área da educação especial para o ensino fundamental*, discuti como as ideias relativas à relação entre escolarização das pessoas com deficiência e currículo aparecem nas publicações disponibilizadas no sítio eletrônico do governo federal e como tais ideias são capitaneadas pela perspectiva de escolarização da educação especial. Para isso recorro às produções documentais sobre educação especial veiculadas no Portal do Ministério da Educação. Apresentei para essa discussão os entraves trazidos por termos como atendimento às “necessidades” do estudante, “especificidades”, “adaptação”, “flexibilização” e outros que têm seus sentidos atrelados ao contexto de produção dos documentos.

Com esse conjunto de capítulos discorri sobre a necessidade de se entender que a escolarização, com o recorte no currículo, desestabiliza a perspectiva individual porque ela é centrada no inter-esse definido por Masschelein e Simons (2015) como “algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós” (p. 50). Isso significa que é preciso a seleção cultural dos conteúdos são objetos de estudo, assim, mesmo que tensionados pela disputa de poder, são fundamentais para que se possa pensar a formação das pessoas. É a escola a instância que historicamente vem desempenhando esse papel de forma a vincular o conteúdo como

[...] condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto

supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Essa afirmação sobre a importância do conteúdo, da seleção e de sua organização que, por seu turno, regulamenta a “prática didática” conferindo também ao currículo um “poder regulador das pessoas” (SACRISTÁN, 2000), sobretudo quando articulamos com aquilo que é dado como função social da escola. O que ela faz buscando prover os pressupostos essenciais para a formação da pessoa, haja vista que essa instituição não está à revelia da sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

O imperativo da escolarização, por tais razões, deve inevitavelmente ter como fundamento o inter-esse como eixo para a formação da pessoa. Isso significa que esse processo não deve se arquitetar pela ênfase na perspectiva individual, pois, assim, tanto a escola quanto o currículo correriam o risco de legitimar escolarizações diferentes que, se observadas sob os crivos dos imperativos do currículo e da função social da escola, não resistiriam como proposta de escolarização para as pessoas com deficiência.

A centralidade do inter-esse no âmbito do currículo significa que o atendimento das necessidades individuais do estudante não pode negar os conteúdos, uma vez que esses estão relacionados à escolarização como ação estatal para a formação das pessoas.

A força de uma formação centrada na coletividade auxilia na discussão sobre o teor de propostas de escolarização que anunciam perspectivas que pretensamente são “inclusivas”, porque virtualmente se assentariam no atendimento das “necessidades” da pessoa. E, afinal, que tipos de necessidades são essas quando relacionadas à deficiência? O que a escola efetivamente deve propor?

Identificar essas necessidades no processo de escolarização exige percepção diuturna sobre o que é preciso disponibilizar para que as pessoas com deficiência acessem o currículo. Argumento, com isso, que a atenção individualizada dada ao estudante com deficiência é uma questão a ser respondida pela didática. Isso porque elas, em suas diferenças, exigem respostas igualmente diferentes, que são definidas quando em jogo no momento do planejamento da aula. O que significa que para as pessoas com deficiência, a necessidade pode ser a oferta de um plano inclinado, um recurso para vocalização, letras aumentadas, prancha temática, LIBRAS, Braille e demais recursos que visem às contingências das pessoas com deficiência nesse ambiente. Dessa forma a atuação é coletiva porque as ações feitas para o indivíduo têm

como finalidade a participação dele no processo de formação.

Outra preocupação que se deve ter é quanto a vinculação de propostas individuais sob o argumento de atenção à diferença e à diversidade. No contexto das diferenças, pode-se correr o risco de que as propostas se tornem individualizadas porque as deficiências assentam-se na ideia da igualdade, na valoração das características culturais que marcam as pessoas, em uma referência a uma cultura que as une. Assim, nessa situação pode-se perder a dimensão coletiva, pois há uma valoração do registro individual. Quanto à diversidade o que se tem como elemento de destaque é a prática de valores e atitudes como respeito e tolerância decorrentes dos posicionamentos quanto ao sentido atribuído ao tema diversidade. A esse respeito Moehlecke (2009) indica que diversidade se refere à “ideia de inclusão social” (p. 461), mediante isso, considero que a diversidade tem como fonte as representações culturais diversas e, no caso das deficiências, não seria possível porque essas não se configuram numa cultura.

Segundo Sacristán a imposição estatal de “currículos diferenciados para populações distintas em uma mesma faixa etária é ofertar caminhos diferentes e, com muita probabilidade, desiguais” (SACRISTÁN, 2002, p. 260). Essa desigualdade fica patente, porque em nome de uma escolarização que atenda uma demanda particular, se impõem às pessoas com deficiência lugares marcadamente excludentes. Até mesmo a proposta vinculada a uma educação especial parece indicar esse problema.

Em primeiro lugar, surge o problema da definição sobre o que é e o que não é Educação Especial ou, em outras palavras, em que sentido se justificou uma maneira especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos. As opções, nesse sentido, não parecem ser muitas: ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos- especiais, no sentido de deficientes-impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas- portanto, diferentes da educação geral ou finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições. (SKLIAR, 2013, p. 06).

A ênfase na “necessidade” como suporte para escolarização das pessoas com deficiência as condicionam ao âmbito do esforço individual cuja filiação parte do princípio de “[...]que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e

educação não são termos que se equivalem” (DEWEY, 1976, p. 14); grosso modo, isso indica que a escola tem limites, que inviabilizam particularizações que agem no sentido de ofertar experiências não vinculadas à função social da escola.

Há alguns enfrentamentos na discussão da escolarização e pessoas com deficiência, há possíveis limites. As consequências decorrentes das diferentes situações de deficiência não podem significar respostas genéricas e endereçadas a todos indistintamente.

Diante disso é oportuno observar que a escolarização das pessoas com deficiência pautada sob o rótulo de atendimento às “necessidades” da pessoa apresenta muito mais questões que se assemelham ao modo de fazer do que com o conteúdo que deveria assentar tais práticas. Falar genericamente em atenção às necessidades, nesse escopo, me parece muito mais uma questão de filiação a filosofia particular de ensino do que uma discussão sobre escolarização. Mesmo as perspectivas da educação especial, já formalizadas como políticas públicas, trazem indefinições quanto ao que deve compor o currículo, dando margem a interpretações que têm diretamente atingido o tipo de escolarização, espaço e mesmo a possibilidade de não frequentar a escola. Nesse imbróglio são postas as pessoas com deficiência, não se fazendo o exercício reflexivo sobre o que de fato é preciso para garantir que partilhem do inter-esse.

No entanto, é preciso igualmente evidenciar que a ascensão a uma escolarização pautada no coletivo exige, em contrapartida, uma reflexão quanto à defesa do direito à escolarização que não considera que nesse processo surgem fragilidades que muitas vezes são mitigadas em nome de uma adesão imediata a um pretenso estatuto “inclusivo”. Subordinar o currículo e a função social da escola a uma perspectiva dita “inclusiva”, sob o argumento de que essa garante o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, não pode se furtar à problematização do que efetivamente está se estabelecendo como escolarização para esse público, razão pela qual é urgente o debate sobre as diversidades no campo das deficiências e quais dessas são atendidas pela escola. Esse questionamento deve romper a lógica da adesão imediata às perspectivas de escolarização que vinculam a formação das pessoas com deficiência à escola como espaço irremediável para atendimento das “necessidades”, afinal muitas dessas estão relacionadas aos aspectos médicos e terapêuticos que não cabem na função social da escola.

Por fim, considero que a discussão feita nesse capítulo me permite afirmar que

muito do que se tem dito acerca da interface entre currículo e escolarização relacionados, sobretudo o conjunto de documentos de política educacional na área da educação especial, às pessoas com deficiência destacou muito mais aspectos atrelados à didática do que uma questão eminentemente curricular. O conjunto de produções, sobretudo nos documentos de política educacional na área da educação especial, ainda que anunciem o currículo como “pressuposto para pensar a escolarização”, discorrem sobre os aspectos didáticos como representação da atenção da necessidade do estudante, isso não significa necessariamente que há clareza quanto ao conteúdo, penso que a confusão se justifica pela ausência do que poderia ser definido como conteúdo da escolarização.

Referências³⁶

- ALMEIDA, D. C. S. **Entre a escola e a sociedade:** bases para a formação continuada de professores de geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ALMEIDA, J. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889).** São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP-MEC, 1989.
- ALVES, D. O. A; BARBOSA, K. A. M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: **Programa educação inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- ANAYA, V; TEIXEIRA, R. C. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 2, jun. 2007.
- ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa.** Aparecida: Nova Aguilar, 1992.
- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual:** percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva v. 1:** a fundamentação filosófica. SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- _____. **Educação inclusiva v. 3:** a escola. SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a.
- ARAUJO, F. B. de. **A escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica:** uma educação especial? 2011.155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.
- BARBOSA, A. A. T. B. **Além do corpo:** uma experiência em Arte/Educação. 2012. 136f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, R. da S. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular.** 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação

³⁶De acordo com a ABNT NBR 6023 2002.

Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BARTOSZECK, A. B. Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 611-626, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BATISTA, S. L. **Uma experiência com estudante do ensino fundamental com indícios de AH/SD: contribuições das tecnologias computacionais para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem**. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BLATTES, R. L. (Org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2006.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. New York: Arno Press, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BOWLES, S; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America** – Educational reform and the contradictions of economic life. Londres: Routledge, 1976.

BRAGA, R. M. C. **Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos**. 2006. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**, sancionando Ato do Poder Legislativo. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 71-73, 1878. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 03 fev. 2017.

_____. **Decreto n. 82, de 18 de julho de 1841**. Fundando um hospital destinado privativamente para tratamento de alienados com a denominação de Hospício de Pedro II. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 49, 1841.

_____. **Decreto n. 1.077, de 4 de dezembro de 1853**. Aprova e manda executar os Estatutos do Hospício de Pedro Segundo. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo XV, parte II, p. 442, 1853.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro De 1937) disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. MEC. **Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Rio de Janeiro: CENESP, 1974.

_____. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979. Brasília: CENESP, 1977.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (de 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** /Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 de novembro de 2011.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009a.

_____. **Decreto Federal n. 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional especializado. **Deficiência mental**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. **Pessoa com Surdez**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. **Deficiência Visual**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. **Deficiência Física**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007c.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. Secretaria de Educação Especial **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.]. SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Especial **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**:

desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006d.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. [2. ed.]. SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006e.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BROWDER, D. M et al. Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An Explication of the concept. **The Journal of Special Education**, v. 41, n. 1, p. 2-16, 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

BYRNES, M; MAJORS, M. Staff development designed to Improve the achievement of Students with disabilities. **Annual Meeting of the National Staff Development Council**, 34th, Boston, MA, December 7-11, 2002. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476556.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2015.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB:** escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Sobral - CE. 2011. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARDOSO, M. A.; MARTINS, M. R. J. A organização do trabalho didático na era das escolas de primeiras letras: 1827 a 1893. **Anais...** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.04.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria. **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, F. R; ALMEIDA, H. H. S. B; MELO, L. J. Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rafael Veneroso – CRAEI-RV. In: ROTH, B. W. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTAMAN, A. S. **Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul**. 2011. 130f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

CENCI, A; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

CORREIA, G. G. Ensino seriado: fundamentos históricos e filosóficos. **Revista História & Perspectivas** vol. 23. n.42, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19178>. Acesso em: 02 mar. 2017.

COSTA, A. **Heráclito** – fragmentos contextualizados: tradução, apresentação e comentários. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

COSTA, V. B. da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 2012. 202f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down**. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseados em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

CURY, C. R. J. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola, 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2014.

CRUZ COSTA, J. **Pequena história da República**. São Paulo, Brasiliense/CNPq, 1988.

D'AVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Unesp, 2006.

DEBARGER, A. H. et al. Designing for Productive Adaptations of Curriculum Interventions. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, v. 112, n. 2, p. 298-319, 2003. Disponível em: <http://learndbir.org/resources/08_DeBarger_Choppin_Beauvineau_Moorthy_Ready.pdf>. Acesso em 30 jan. 2015.

DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, J. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DÍAZ-BARRIGA, Á. (Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 5, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>. Acesso em 12 jan. 2017.

DINIZ, R. O. A. **Gerando possibilidades de uso da proposta curricular do estado para alunos com necessidades especiais**. 2013. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT). Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. São Paulo em **Perspectiva**, São Paulo, n. 18, v. 2, p. 13-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102839200400020012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2015.

DUARTE, M. **Síndrome de Down**: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara. 2008. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Filho, Araraquara, 2008

DYMOND, S. K.; RUSSELL, D. L. Impact of Grade and Disability on the Instructional Context of Inclusive Classrooms. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v. 39, n. 2, p. 127-140, Jun. 2004. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.dddcec.org%2fetmrddv%2fTOC%2fetddv39n2.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EFFGEN, A. P. S.; VIEIRA, A. B. Currículo escolar e as práticas pedagógicas diferenciadas na escolarização de alunos com indicativos de educação especial. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, Vitória, 2013. **Anais...** Vitória: NUPEC3, ES, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1373893269_ARQUIVO_ARIADNAEALLEX.pdf>. Acesso em 23 jul. 2015.

FARIAS, S. S. P; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. **Inclusão**: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2005.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, R. B. **Escola pública**: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

FERREIRA, S. de M. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços**: o velho travestido de novo? 2011. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

FONSECA, K. de A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" Filho, Bauru, 2011.

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1992.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

FREITAS, S. N; STÖBAUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FREITAS, G. de M. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990**: o início de uma nova história. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Vozes, 2000.

GALIAN, C. V. A; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, dez. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2016.

GALVÃO, C. M; SAWADA, N. O; MENDES, I. A. C. A busca das melhores evidências. **Rev. esc. enferm.** USP, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342003000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2011.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 13-34, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri (SP): Editora Manole, 2003.

_____. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

_____. **Comparando a interação social de crianças autistas**: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural. 2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GODDARD, A. Special educational needs: Critical reflections regarding the role of behavioural objectives in planning the curriculum. **Education** 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, v. 33, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/03004270585200071>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS Revista Científica**, n. 28, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. In: **Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental**. Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2007.

GOMES, I. da S. **A formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da Diretoria de Ensino Leste 1 da Rede Estadual de São Paulo**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOODSON, I. F. Currículo: a invenção de uma tradição. In: GOODSON, I. F. **Currículo**:

teoria e história. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

HALL, S. **Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEREDERO, S. E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as Adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-2008, 2010.

HERMES, S. T. **O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

JATALA, S. J; SEEVERS, L. R. Nature and use of curriculum in special education. **Academic Exchange Quaterly**, Boston, v. 10, n. 1, set. 2006.

JÚNIOR, A. F.; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Anais...** Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/007_armilio_e_marisa.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul. /set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais**. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

KUCHENBECKER, L. G.; THOMA, A. S. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

KURTH, J. A.; KEEGAN, L. Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. **Journal of Special Education**, v. 48, n. 3, p. 191-

203, nov. 2014.

LACET, I. N. de O. **A educação de alunos com deficiência (ACD) numa escola pública municipal: um olhar dos segmentos escolares sobre inclusão.** 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEE, S. et al. Curriculum Augmentation and Adaptation Strategies to Promote Access to the General Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v. 41, n. 3, p. 199-212. 2006. Disponível em: <http://daddcec.org/portals/0/cec/autism_disabilities/research/publications/education_training_development_disabilities/2006v41_journals/etdd_200609v41n3p199-212_curriculum_augmentation_adaption_strategies_promote_access.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

LEITE, L. P; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 fev. 2016.

LIMA, V. C. de. **Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular.** 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LOBATO MARINS, C. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos.** 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOBO, J. A. **Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares.** 2011. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

LOMBROSO, C. 1885-1909. **O Homem Delinquente**; tradução Sebastião José Roque. Col. Fundamentos do Direito. São Paulo: Ícone, 2007.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com**

deficiência intelectual. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LOPEZ-TORRIJO, M. La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. **RELIEVE**, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, L. M. da C. V. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo**. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, K. S. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MACIEL, R. V.M. **Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã**. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANCIBO, D. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia**: Universidade Federal Fluminense, v. 8, n. 1, jan./abr. 1996.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MALAQUIAS, F. F. de O. **Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual**. 2012. 112f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

MARTINS, C. da S. L. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais**. 2012. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

MEINERZ, C. B; CAREGNATO, C. E. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em 10 jan. 2017.

MELO, H. A; FERREIRA, R. S. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In: ROTH, B. W. (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MELO. H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENDES, E. G. (2010). Breve história da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010.

MENDONÇA, S. C. **Carneiro Leão**: sonhos e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926). Rio de Janeiro: PUCRJ, 1997. 70f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MESQUITA, A. M. A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. 2013. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de arte para alunos com deficiência**: relato dos professores. 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Filho, Marília, 2009.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008, p. 153-165.

MIOTTO, A. C. F. O currículo prescrito para a educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, maio/ago. 2010.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 45, p. 265-290, jun., 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 mai. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. Currículo em educação especial. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

MÜLLER, T. M. P. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Unesp, v. 6, n. 1, 2000.

NASH, R. **A conquista do Brasil**. Trad. de Moacir Vasconcelos. São Paulo: Ed. Nacional, 1939.

NOGUEIRA, S. A. **Concepções da educação na perspectiva do lazer: um estudo de caso na associação de pais e amigos dos excepcionais de Feira de Santana/BA**. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

NORONHA, O. M. A Universidade e a estruturação da "cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho". **Anais... IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"**. 1997. Campinas UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em 20 nov. 2016.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Universidade Federal de Sergipe, 1999.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa

Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

ODA, A. M. G. R. DALGALARRONDO, P. História das primeiras instituições para alienados no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, vol., 12, n. 3, set. /dez. 2005.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual**: inclusão escolar e preconceito. 2011. 244f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, É. S. de. **O currículo escolar**: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estud. av.**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141999000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2017.

PEREIRA, G. R. M. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PESSOA, F. **Alberto Caeiro**: poemas completos. São Paulo: Nobel, 2008.

PIERUCCI, A. F. Reencantamento e dessecularização – a propósito do auto-engano em sociologia da religião. **Novos Estudos Cebrap**, n. 49, p. 99-117, nov. 1997.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 44-50, maio/agosto 2013.

PINTOR, N. A. M. **Uma análise do projeto espaço integrado de desenvolvimento e estimulação (EIDE) na Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ período 2008- 2009**. 2011. 267f. Tese (Doutorado em Saúde da criança e da mulher). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

PIRES, T. S. J. **Aquisição de escrita por surdos**: um olhar sobre a adaptação curricular. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POMPEO, D. A; ROSSI, L. A; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v.22, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n4/a14v22n4.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. **Lei n. 34 de março de 1846**. Do objetivo da instrução primária, e estabelecimento das escolas, da habilitação e provimento dos professores, vencimentos e aposentadorias dos professores públicos, da suspensão, remoção e demissão dos professores públicos, da inspeção das escolas, e exame dos alunos, e da escola normal. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

QUIXABA, M. N. O. **Práticas inclusivas na escola**: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência? 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REGIANI, E. A. **Percepção e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres e educação no Brasil-colônia**: histórias entrecruzadas. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSIT, R. A. S. **Matemática para deficientes mentais**: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e a avaliação de um currículo. 2003. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

_____; GOYOS, C. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como

rede de relações condicionais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 213-225, jul./dez. 2009.

ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SA, N. P. de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades**. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2011. 173f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Filho, Marília, 2011.

SANTOS, K. R. de O. R. P. **Formação continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro**. 2011. 100f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SANTOS, W. G. dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWYER, R. D. Adapting Curriculum to Student Diversity: Patterns and Perceptions among Alternate-Route and College-based Teachers. **Urban Review**, v. 32, n. 4, p. 343-63, dez. 2000.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, V. C. da. **A escola e o professor frente ao currículo inclusivo**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, E. C. S. da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, F. G. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o**

atendimento educacional especializado (AEE) em discussão. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, O. O. N. da. **Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do ensino público regular**: mapeando a realidade de Feira de Santana. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, S. C. G. C. da; VELANGA, C. T. O currículo e a educação especial na escola inclusiva brasileira: estudo exploratório nas escolas públicas em Ji-Paraná, Estado de Rondônia. In: XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Chile, 2013. **Anais....** Chile: XXIX CALS. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_GravenaCandido_Velanga.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo**: a [in]visibilidade na inclusão escolar. 2011.211f. Belém, PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135f. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

SIMIONI, S. M. R. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão**: um estudo nas escolas estaduais. 2011. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial.7.ed.- Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, J. da C. e. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

SOUZA, M. C. de. **Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos**: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina 2013.

SPERONI, K. S. **Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional**. 2012. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

STEPAN, N. A Eugenia no Brasil – 1917 a 1940. In: HOCHMAN, G; ARMUS, D. **Cuidar, Controlar, Curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe.

Rio: Editora Fiocruz, 2004.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerários para apreender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Educação Especial**, n. 23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/247>. Acesso em 03 jan. 2016.

TUCCI, C. H. C. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais**. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TYLER, W. R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

VIEIRA, C. R. **Educação dos surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

VILLALOBOS, J. E. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959.

QUINTANA, M. **Para viver com poesia**. São Paulo: Globo, 2007.

YOUNG, M. F. D. **Knowledge and control**: New directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.

YOUNG, M. F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **J. Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>>. Acesso em 03 jun. 2014.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

_____. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Portugal: Porto, 2010.

_____. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2014.

ZANELLA, A. K. **Práticas corporais alternativas**: possibilidades no universo do aluno com deficiência mental. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ZHANG, JW; WONG, L; CHAN, TH; CHIU, CS. Curriculum Adaptation in Special Schools for Students with Intellectual Disabilities (SID): A Case Study of Project Learning in One SID School in Hong Kong. **Frontiers of Education in China**, Hong Kong, v. 9, n. 2, p. 250-273, 2014.

ZIMMERMAN, B. G. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: M. Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (eds.). **Self-regulation**: Theory, research, and applications. Orlando, FL7 Academic Press, 2000.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.