

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILVANE BELEM CORREIA

DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM:
Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e
Currículo

Porto Alegre

2016

GILVANE BELEM CORREIA

**DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM:
Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e
Currículo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Belem Correia, Gilvane

DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo / Gilvane Belem Correia. -- 2016. 186 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Especial. 2. Currículo. 3. Acessibilidade. 4. Aprendizagem. 5. Conhecimento. I. Baptista, Claudio Roberto, orient. II. Título.

GILVANE BELEM CORREIA

DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM:
Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e
Currículo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (Orientador) – UFRGS

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira – UFES

Profa. Dra. Líliliana Maria Passerino – (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Mauren Lúcia Tezzari – SMED/ Porto Alegre

Conceito: _____

Porto Alegre, 12 de julho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Acredito que toda a potencialidade está nas *oportunidades*. Não creio em mérito sem *oportunidade*. Posso dizer que essa palavra permeia o meu olhar para as coisas da vida e do trabalho e penso que a minha pesquisa dá indicativos disso.

Diante dessa colocação, meus agradecimentos vão para todos aqueles que me oportunizaram ocupar os espaços que ocupei e vivenciar as experiências que vivenciei até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Claudio Baptista, pelo rigor generoso e pela presença constante que apoia e, ao mesmo tempo dá asas, possibilitando que exerçamos nossa autonomia intelectual e nosso potencial criativo.

Ao professor Alexandro Braga Vieira e às professoras Liliana Passerino e Mauren Tezzari pela atenção que dispensaram ao meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

À minha família, com destaque especial para os meus pais, pela obstinação com que enfrentaram grandes dificuldades para que eu estudasse; ao meu esposo, que jamais titubeia em apoiar todas as minhas iniciativas, me amparando em todos os momentos em que estou na iminência de fraquejar e assumindo as responsabilidades da família para que eu possa me dedicar plenamente aos meus projetos; às minhas filhas, por compreenderem as razões da “mãe viajante” e serem grandes apoiadoras; e à netinha Manoela pela alegria que faz esquecer qualquer preocupação e, muitas vezes, adiar a escrita por alguns momentos para um abraço gostoso ou um diálogo “encantado”.

Aos colegas do NEPIE, pelo companheirismo, pelo sentimento de pertença, pelas trocas enriquecedoras e pelo amparo em todos os momentos.

Aos professores, técnicos administrativos e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pela atenção e pelas muitas aprendizagens.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e bibliográfico, teve por objetivo discutir a relação entre educação especial e currículo, permeada pelos conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem*. A base teórica está associada ao pensamento sistêmico, por meio do diálogo com estudiosos como Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela e Fritjof Capra. O trabalho também dialoga com as ideias de autores como Boaventura de Sousa Santos, Philippe Meirieu, além de estudos do campo do currículo. Buscou-se ainda apoio em referenciais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU, em 2007. São investigados os caminhos trilhados pela pesquisa acadêmica em educação ao relacionar educação especial e currículo, procurando identificar os aspectos que têm emergido como mais significativos. Foram analisados 148 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos publicados nos Portais CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD, ANPEd Nacional, ANPEd Sul e Redalyc, no período de 2009 a 2015. Entre os aspectos emergentes da pesquisa estão o destaque às adaptações, adequações, flexibilizações curriculares que, na forma como estão sendo descritas e praticadas, não potencializariam o acesso ao conhecimento por parte dos alunos com deficiência. Quanto às concepções percebidas como subjacentes às práticas, o estudo identificou a presença de concepções de *deficiência* como impedimento, incapacidade, atributo imutável; visão de *conhecimento* associado a uma dimensão exterior ao sujeito, como uma verdade perene; conceito de *aprendizagem* como capacidade de captar através dos sentidos, guardar na memória e reproduzir quando necessário. Diante de tais indícios, discute-se a possibilidade de problematizar a concepção de adaptações curriculares, na forma como as pesquisas as têm apresentado - currículos individualizados, paralelos e simplificados – a partir de conceitos mais abrangentes e da resignificação de *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem*. Nesse sentido, concebe-se o currículo como espaço-tempo de negociação entre culturas a partir das diferenças; a deficiência como construto social; o conhecimento como produção de significados, sempre vinculado ao poder e no plural (conhecimentos); e a aprendizagem como ação do sujeito sobre/com o meio. Essa perspectiva está respaldada na compreensão que pode ser sintetizada no conceito de: acessibilidade ao currículo.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo. Acessibilidade. Aprendizagem. Conhecimento.

ABSTRACT

This research, of qualitative and bibliographic nature, had the objective to discuss the relationship between special education and curriculum, permeated by concepts such as disabilities, knowledge and learning. The theoretical basis is associated with the systems thinking through connections with scholars such as Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela and Fritjof Capra. The work also dialogues to the ideas of authors such as Boaventura de Sousa Santos, Philippe Meirieu, in addition to the curriculum studies. It sought further support from references such as the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, sponsored by the UN in 2007. The paths taken by academic research in education are investigated by relating special education and curriculum, trying to identify the aspects that have emerged as the most significant ones. 148 works were analyzed, including theses, dissertations and articles published in the CAPES Portal, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDBTD, National ANPEd, South ANPEd and Redalyc, from 2009 to 2015. Among the emerging aspects of the research there are the emphasis on curriculum adaptations, adjustments, flexibilities that, by the way which they are being described and practiced, do not potentiate the access to knowledge of students with disabilities. As for the concepts perceived as underlying to the practices, the study identified the presence of concepts of disability as impairment, inability, immutable; vision on knowledge associated with an external dimension to the subject, as a perennial truth; concepts of learning as the ability to capture through the senses, to store in memory and to play as needed. Before such evidences, the possibility of problematizing the design of curricular adaptations is discussed, in the way researchers have presented them - individual, parallel and simplified curricula - from broader concepts and the resignification of disability, knowledge and learning. In that sense, the curriculum is conceived as a space-time of negotiation between cultures coming from the differences; disability as a social construct; knowledge as a production of meanings, always linked to power and in the plural (knowledges); and learning as an action of the subject on/with the environment. This perspective is based on the understanding that can be synthesized in the concept: accessibility to the curriculum.

Keywords: Special Education. Curriculum. Accessibility. Learning. Knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	15
2.1 CAMINHOS DA PESQUISA	19
2.2 SOBRE O QUE FOI PERCORRIDO.....	22
2.2.1 Critérios de Inclusão e Exclusão	24
2.2.2 Trabalhos selecionados	26
3 MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	27
3.1 A DEFICIÊNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL	29
4 CURRÍCULO: CONHECIMENTO, CULTURA E DIFERENÇA	32
5 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES	40
5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO	40
5.1.1 Análise e Discussão	50
5.2 CONHECIMENTO E TEORIAS DE CURRÍCULO	56
5.2.1 Análise e discussão	72
5.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM E NO APOIO ESPECIALIZADO.....	78
5.3.1 Concepções de Aprendizagem	78
5.3.2 Práticas pedagógicas e concepções de aprendizagem e deficiência	85
5.3.2.1 Práticas pedagógicas no ensino comum.....	85
5.3.2.2 Práticas pedagógicas no apoio especializado	114
5.3.3 Análise e discussão	132
6 DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES À ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO	145
6.1 DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUTO SOCIAL	145
6.2 APRENDIZAGEM COMO RELAÇÃO AUTOPOIÉTICA	146
6.3 CONHECIMENTO “PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE”	149
6.4 ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

Por que escrevo...

“Escrevo por vingança”, respondeu Ferdinando Camon em 1985 em uma entrevista publicada em um número especial do diário Libération, de Paris, na qual 400 escritores respondiam à mesma pergunta: Por que escreve? Assim respondia o escritor italiano nascido em Pádua, em 1935, cujas obras foram traduzidas para vinte e um idiomas: “Escrevo por vingança. Mas eu sinto dentro de mim esta vingança como justa, santa, gloriosa. Minha mãe somente sabia escrever seu nome e seu sobrenome. Meu pai, apenas um pouco mais. No povoado em que nasci, os camponeses analfabetos assinavam com uma cruz. Quando recebiam uma carta da municipalidade, do exército ou da polícia (ninguém mais lhes escrevia), assustavam-se e corriam ao vigário para que este lhes explicasse. Desde então, senti a escrita como um instrumento de poder. E sonhei sempre em passar para o outro lado, apoderar-me da escrita, mas para usá-la em favor daqueles que não a conheciam: para realizar suas vinganças”. (PRADELLI, 2005).

Os que falam não fazem, os que fazem não falam, isto é, quem escreve nunca fez e quem faz raramente escreve. (PACHECO, 2012).

A constatação trazida por José Pacheco é algo com que sempre me confrontei no cotidiano profissional e que me convoca à responsabilidade. É muito comum, quando se defende a adoção de novas práticas pedagógicas na escola, que se escute o argumento de que fica fácil “falar” para quem não precisa “fazer”, ou seja, “quem fala, não faz” ou “quem escreve nunca fez”, em uma clara alusão aos pesquisadores que teorizam sem contato efetivo com a realidade descrita. Como professora de classe comum regular, fortemente comprometida com a educação inclusiva, chega um momento em que minha experiência docente transborda a ponto de eu desejar transformá-la em conhecimento científico, com o objetivo de contribuir para relativizar a crença de que a teoria está sempre distante da prática. Esse movimento me transforma de docente em docente pesquisadora. Com isso, busco a legitimidade necessária para falar desse processo de qualquer um dos dois lugares onde eu me posicione: escrevo porque faço e faço porque me alimento de quem escreve.

Minha aproximação com a temática da educação inclusiva nasce na década de 1990 quando começo a atuar como docente da Educação Básica. Tomando por empréstimo a expressão utilizada por Maturana e Varela (2011), eu poderia dizer que meu encontro com as ideias inclusivas se dá por uma dessas circunstâncias

resultantes da “deriva natural” da vida: surge a oportunidade de trabalhar com um grupo de profissionais fortemente comprometidos com os princípios introduzidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990). Essa convivência e os desafios de um plano de trabalho que buscava a aprendizagem para todos me guiaram por caminhos que levariam ao aprofundamento em teorias de aprendizagem e à docência reflexiva.

Na década de 2000, quando o movimento inclusivo se estabelece com mais força, especialmente a partir de 2005, com o Programa do Governo Federal *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* e, sobretudo, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), me insiro com naturalidade nessa nova proposta que se constitui como um avanço importante na busca da educação como direito de todos. Embora não tivesse formação específica na área da educação especial, não senti estranhamento diante da nova proposta, talvez porque a minha prática pedagógica contemplava elementos que favorecem o trabalho com as diferenças: acompanhamento dos percursos individuais, dinâmica de sala de aula fortemente alicerçada na interação social e concepção de aprendizagem como processo complexo, que envolve reestruturações constantes.

No entanto, era constantemente interpelada por professores especialistas em educação especial que insistiam em mostrar a limitação da proposta por mim defendida ao se tratar de alunos com deficiências consideradas “graves” ou “muito graves” que os tornariam, no dizer desses profissionais, inegáveis à escola comum. Uma professora do ensino comum que defendia a inclusão plena era vista como uma “estranha no ninho”, por isso, senti a necessidade de me posicionar no outro lado para olhar esse processo da perspectiva dos meus interlocutores. Busquei formação específica na área da educação especial, o que ocorreu em nível de aperfeiçoamento e, posteriormente, em nível de especialização. Em que pese toda a defesa contrária, a imersão nos referenciais teóricos que dão sustentação à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva serviu para fortalecer ainda mais a crença na viabilidade da escolarização de todas as pessoas e na importância desta para o seu pleno desenvolvimento e para a transformação da escola. Talvez naquele momento fosse tão difícil vislumbrar a possibilidade de inclusão de todos os alunos porque muitos que constituíam este “todos”, a exemplo das pessoas com deficiência, não estavam “presentes” no cotidiano do ensino

comum e, portanto, essa possibilidade se inscrevia no campo da virtualidade. Para que as transformações ocorram, é fundamental que a “presença” se efetive, o movimento de universalização do acesso¹ se constitui como o “motor” que empurra o processo para frente, que torna visíveis esses sujeitos e muitos outros que também se beneficiam desse movimento.

Em 2010, passo a atuar profissionalmente em uma instituição federal de ensino, mais precisamente no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade dessa instituição. Nesse espaço, me deparo com as mesmas demandas e com os mesmos desafios presentes na Educação Básica, entre os quais, destaco a descrença nas potencialidades dos sujeitos com deficiência frente às exigências do currículo e a dificuldade de definir as adaptações ou adequações necessárias para a inclusão desses sujeitos. Mas é preciso que se reconheça que, se hoje estamos diante de muitas dúvidas para a inclusão no Ensino Superior, isso só ocorre porque houve acesso e porque há movimentos intensos na Educação Básica que possibilitam a esses sujeitos chegarem a esse nível de ensino.

Diante desses desafios, nasce a motivação para esta pesquisa de Mestrado, de cunho qualitativo e bibliográfico, que tem por objetivo discutir a relação entre educação especial e currículo, permeada pelos conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem*.

Pressupõe-se que a descrença nas potencialidades dos alunos com deficiência para a aprendizagem ou a crença de que aprendem “só” algumas coisas, bastando-lhes “conhecimentos rasos e simplificados” (VIEIRA, 2012), organizados sob a forma de adaptações curriculares reducionistas, pode ser decorrência de concepções de deficiência, de aprendizagem e de conhecimento que sustentam a atual configuração curricular. Problematizar tais concepções pode contribuir para tornar o currículo mais abrangente e possível de acolher todos os alunos em suas diferenças. Ao antever que um aluno com deficiência não é capaz de entender um determinado conteúdo e o mesmo é simplificado *a priori*, despreza-se o caráter histórico das aquisições e nega-se a esse sujeito o direito de se desenvolver.

¹ Tomando como referência a Educação Básica, de um total de 654.606 matrículas da Educação Especial/Educação Básica em 2007, 348.470 (53%) estavam nas escolas/classes especiais; e 306.136 (47%) estavam nas escolas de ensino comum. Em 2013, de um total de 843.342 matrículas da Educação Especial/Educação Básica, 194.421 (23%) estavam nas escolas/classes especiais e 648.921 (77%), nas escolas de ensino comum. É possível observar um aumento considerável nas matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum nesse período.

A fim de guiar a investigação de modo a atingir o objetivo estabelecido, foram definidas algumas questões norteadoras:

- Que caminhos tem trilhado a pesquisa acadêmica em educação ao relacionar educação especial e currículo e que aspectos têm emergido como mais significativos nessa relação?
- Tomando como centro da análise os conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* na relação entre educação especial e currículo, como conceber o processo pedagógico em modo plural e diversificado?

Os argumentos desta pesquisa são construídos em torno de um fio organizador que parte da “desarrumação” observada na instituição escolar com a universalização da educação e conseqüente diversificação do público escolar. A escola perde seu “eixo” organizador no momento em que um grande número de alunos que evidenciam as diferenças passa a coexistir e tensionar esse lugar. Com um fato novo: com o avanço do direito à educação, essa diversidade deve “permanecer”, os instrumentos de seleção utilizados até então, não servem mais. Nesse “universo” que aporta ao espaço escolar estão as pessoas com deficiência.

Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

Essa nova configuração das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores(as) como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

A ideia é que tais conceitos ressignificados – *conhecimento*, *deficiência* e *aprendizagem* - possam penetrar rizomaticamente essa “monocultura” da escola seletiva e meritocrática e, paulatinamente, outras culturas conquistem seu lugar na “rede de conversações” (CARVALHO, 2011) do currículo escolar. Uma vez que a escola é valorizada pela cultura ocidental como instituição que, pelo currículo, forma identidades e compõe com a família e a sociedade a socialização do “filhote

humano”, depreende-se que estar na escola é condição de cidadania², seja para (considerando as diferentes visões teóricas de currículo) absorver os conhecimentos e/ou a cultura que ela valida e transmite, seja para participar da sua transformação, tensionando a “monocultura” estabelecida por reorganizações constantes a partir da rede de conversações do cotidiano. No entanto, pelo olhar sistêmico, consideramos que o caminho não está dado, é preciso fazê-lo.

Desde a perspectiva em que este trabalho se coloca, não se tem a pretensão de apresentar configurações do que seria um currículo apropriado para a promoção da inclusão escolar, como se esta configuração já estivesse pronta, pré-concebida. Ao ver o currículo como rede de conversações produzidas no cotidiano, como lugar de negociação permanente de sentidos (MACEDO, 2006) o que se pratica como proposição explicativa é que a educação especial contribua com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino comum para que essas pessoas possam se constituir como sujeitos desse currículo, contribuindo para significá-lo. Nesse sentido, inclusão e direito à educação extrapolam o processo de aquisição do conhecimento acumulado e passam a significar o questionamento e a problematização permanente desse conhecimento, tornando-o algo vivo, em permanente ressignificação.

Quanto à vinculação entre educação e especial e currículo, muitos estudos, dentre eles Mendes e Silva (2014), consideram que as demandas atuais, principalmente aquelas relacionadas com a escolarização dos sujeitos com deficiência, trazem à tona um debate que carece de enfrentamento: O currículo escolar e as questões referentes ao que deve ser ensinado na escola.

Kassar (2012) defende que

Abordar a Educação Especial no Brasil implica considerar a política educacional proposta nos últimos anos pelo governo federal e, especialmente, a presença nas escolas de diversas populações, que constituem o país de formas historicamente desiguais. (KASSAR, 2012, p. 833)

² Pais (2005), ao abordar sobre cidadania, adverte que “as palavras acabam por nos dizer o que o mundo é quando acreditamos que o mundo é a realidade que as palavras nomeiam. Mas às vezes confundimos os nomes com a realidade por eles nomeada. Podemos fazer um rótulo com a palavra ‘cidadania’, mas não sabemos em que realidade o pendurar”. O autor questiona o conceito de cidadania como algo imutável por ser universal e defende que, por ser universal, a cidadania deve considerar as diferenças. Apresenta o conceito de cidadania como “uma ideia virada para o futuro tendo em conta a realidade do presente. E o que a realidade do presente nos diz é que, se a ideia de cidadania continua associada à defesa de direitos universais, um dos mais relevantes desses direitos é, sem dúvida, o tão reclamado direito à *diferença*”. (PAIS, 2005, p. 53-54).

A autora destaca que os anos de descaso e exploração a que foi submetida a maior parte população brasileira não deixou de atingir também as escolas. Diante disso, afirma que não se pode dizer até que ponto alguns problemas escolares são específicos dos alunos com deficiência, e até que ponto estão relacionados com as mazelas históricas da educação brasileira, atingindo os alunos em geral.

Os estudos de Kassir (2012) e Mendes e Silva (2014) estão entre os que serão apresentados ao longo desta dissertação e que indicam a pertinência de análises que aproximem educação especial e currículo como estratégia importante de contribuição para que a escola se assuma como espaço em construção permanente no diálogo com as diferenças, assumindo a complexidade que lhe é inerente.

É possível pensar práticas que possibilitam a todos os alunos terem acesso aos mesmos conteúdos e atuarem diante desses conhecimentos de forma colaborativa, cada um se utilizando das “ferramentas” de que dispõe para acessar, construir, interagir com o conhecimento e expressá-lo de acordo com suas possibilidades.

Nesse sentido, diz Meirieu:

Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio; um ponto de apoio ao qual ele e eu possamos nos articular para fazê-lo evoluir. E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis, não esperemos que ele saiba dizer isso ou fazer aquilo... Talvez aprenderá a dizer isto ou fazer aquilo porque saberá outra coisa ou quererá, a qualquer preço, atingir uma outra que nem imaginamos. Busquemos os recursos de que ele dispõe, sem conjeturar antecipadamente os que vamos encontrar ou os que deveríamos encontrar. (MEIRIEU, 1998, p. 41).

Dado que as adaptações curriculares, tal como foram propostas em documentos orientadores do Ministério da Educação do Brasil em meados da década de 2000, se constituíram em terreno fértil para interpretações que alimentam diferenciações reducionistas, que promovem o “desperdício de muita experiência” (SANTOS, 2004) em termos de diferentes conhecimentos e formas de construí-los e compartilhá-los, defende-se ao longo desta dissertação uma perspectiva que se preferiu denominar de “acessibilidade ao currículo”.

2 MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim, ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados.. Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si, mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado... (ROSA, 1994, p. 307).

Ao invocar o personagem Riobaldo de Guimarães Rosa e escolher essa passagem da obra *Grande Sertão: Veredas*, busca-se ilustrar o referencial teórico que fornece as bases para este trabalho: o pensamento sistêmico representado, principalmente, por Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Fritjof Capra, Maria José Esteves de Vasconcellos.

Na perspectiva sistêmica, o olhar do pesquisador encontra-se voltado para a intrincada rede de relações que se estabelece entre os envolvidos e busca superar as dicotomias, os “apartados”. “Essa teoria considera o mundo em função da inter-relação e interdependência de todos os fenômenos; nessa estrutura, chama-se sistema a um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às de suas partes” (CAPRA, 1982, p. 32). O autor defende que, “para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece” (CAPRA, 1982, p. 8). A visão cartesiana influenciou a ciência, ao longo de séculos, e dela herdamos a crença de que um conhecimento válido nasce do exame profundo das partes analisadas separadamente. A abordagem sistêmica ajuda a entender que aspectos fundamentais do conhecimento se perdem ao procedermos à fragmentação dos fenômenos na intenção de melhor compreendê-los:

O agregado é maior do que a soma de suas partes porque a combinação das partes não é uma simples adição, mas é da natureza da multiplicação ou do fracionamento, ou da criação de um produto lógico: um momentâneo vislumbre de esclarecimento. (BATESON, 1986, p. 95).

A partir da abordagem sistêmica, busca-se olhar para os diferentes fenômenos, como a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, a partir das interações que constituem os sistemas, considerando os diferentes fluxos entre os elementos envolvidos. Busca-se o “padrão que une” e que está subjacente

a tudo o que é visível e aparentemente objetivo, enfim, ao “processo” (BATESON, 1986). Nessa perspectiva, o olhar da pesquisa não pousa somente no sujeito “desviante”, tampouco nos procedimentos usados para incorporá-lo ao sistema, mas naquilo que move o processo, que dá sentido ao movimento exercido pelas “partes” envolvidas no cotidiano escolar. E, ao fazê-lo, limita-se ao que lhe é possível do “lugar” de onde observa, qual seja tentar interpretar algo que está em movimento constante, em evolução e, portanto, captar recortes sempre provisórios e mutantes. Como refere Capra (1982):

As teorias científicas não estarão nunca aptas a fornecer uma descrição completa e definitiva da realidade. Serão sempre aproximações da verdadeira natureza das coisas. Em termos claros: os cientistas não lidam com a verdade; eles lidam com descrições da realidade limitadas e aproximadas. (CAPRA, 1982, p. 38).

Vasconcellos (2013) se refere ao pensamento sistêmico como uma “nova epistemologia da ciência” mais indicada a dar conta da complexidade do mundo. A ciência tradicional tem mostrado suas limitações para tanto, mas isso não significa prescindir da ciência, significa – isso sim – considerar a necessidade de uma autoanálise, para a qual se utiliza do próprio procedimento científico para refletir sobre as “limitações intrínsecas aos conceitos e métodos que até então utilizava” (VASCONCELLOS, 2013, p. 23). Nesse sentido, a ciência abre mão de algumas “verdades” que compunham sua perspectiva tradicional e reconhece que existem outros domínios de conhecimento além do conhecimento científico, mas esse reconhecimento não significa que se confunda com esses outros domínios, pois o conhecimento que produz é resultado de procedimentos próprios e específicos (da ciência). Ocorre que esses procedimentos estão relacionados com “‘regras e regulamentos’ que guiam as percepções e ações dos cientistas e que os fazem ter pontos cegos e tomar como garantidas muitas relações” (VASCONCELLOS, 2013, p. 36). A autora esclarece que: “[...] quando se fala de uma ‘nova epistemologia da ciência’ está se falando de uma nova visão ou concepção de mundo e de trabalho científico, de uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas” (VASCONCELLOS, 2013, p. 43).

Para abordar essa nova perspectiva epistemológica, Vasconcellos (2013) analisa as três dimensões do paradigma científico tradicional - simplicidade, estabilidade e objetividade - e contrapõe a essas dimensões uma visão sistêmica.

O pressuposto da simplicidade consiste em acreditar que, para entender melhor um determinado objeto ou fenômeno, a melhor estratégia é dividi-lo em partes e aprofundar a análise de cada parte separadamente. A separação das partes, também chamada de operação de disjunção, é sucedida pela criação de categorias que servirão à classificação das partes. Esse processo exige do cientista que esteja sempre decidindo entre uma coisa e outra, pois não seria permitido que um fenômeno pertencesse a duas categorias (princípio da identidade). O cientista desenvolve a atitude que a autora chama de “ou - ou”, “ou isto ou aquilo” (VASCONCELLOS, 2013, p. 75). É o gosto pelas dicotomias, pelos “apartados” como referia Riobaldo na epígrafe de abertura deste capítulo. No entanto, como o próprio Riobaldo conclui, parece que o mundo extrapola essa explicação: “o mundo é muito misturado”.

O pressuposto da estabilidade baseia-se na crença em que o mundo é estável, ou seja, que o mundo está dado, finalizado, “já é”. Esse pressuposto dá origem a outros, como a crença na determinação e previsibilidade, o que, por sua vez, leva à crença na reversibilidade dos fenômenos, ou seja, se já sabemos como ocorre um processo e esse processo se repete sempre igual, é possível concluir pela ordem inversa: se diminuindo a temperatura da água ela se transforma em gelo; tomando-a em estado de gelo e aumentando a temperatura ela retorna ao estado líquido. Para alguns fenômenos, essa regra pode ser aplicada, mas há estudos na área das ciências naturais que abordam fenômenos para os quais tal postulado não se aplica. Portanto, essa regra não pode ser generalizada.

Por fim, o pressuposto da objetividade fundamenta-se na crença em que é possível conhecer objetivamente o mundo tal como ele é na realidade, e que há uma versão única do conhecimento que buscamos descobrir.

Maturana (2001) analisa a objetividade a partir de sua condição “entre parênteses”, utilizando-se do argumento de que, experiencialmente, os seres vivos não distinguem entre percepção e ilusão. Ou seja, não distinguem se o que estão vendo é a realidade (percepção) ou se é uma ilusão. Tais indicativos surgem, desde o campo da biologia, a partir de alguns experimentos científicos realizados por ele e por outros pesquisadores, bem como pela reflexão sobre experiências do cotidiano. Como experiência do cotidiano, cita o caso da pescaria em que o peixe não distingue se o que é jogado na água é comida como tantas vezes acontece, ou é outra coisa, e isso pode levá-lo, em algum momento, a engolir um anzol. Outro

exemplo de ilusão de percepção trazido por Maturana é o que acontece em relação às cores quando estas sofrem interferências da luz, o que faz com que não consigamos distinguir em qual dos casos trata-se da cor em si mesma e em que casos é outra cor convertida naquela por influência da luz. A impossibilidade de distinção entre percepção e ilusão é forte argumento biológico utilizado por Maturana para refutar o pressuposto da objetividade (sem parênteses), pois o cientista é um observador imerso na experiência de conhecer, submetido aos seus meandros.

O que quero dizer ao colocar a objetividade entre parênteses? Quero dizer o seguinte: vivemos em uma linguagem de objetos; falamos de objetos. Isto eu não posso desfazer, não posso nem quero negar, porque é esta linguagem de objetos que uso para explicar. Mas reconheço, sim, que não tenho nenhum fundamento para supor que possa fazer referência a seres que existiriam independentemente de mim. Reconheço que a existência depende do que eu faço. Ponho a objetividade entre parênteses para indicar isto, e ao mesmo tempo aceito que tenho que explicar o objeto, tenho que explicar como surge o objeto. Uso uma linguagem de objetos, falo em uma linguagem de substantivos. Se vocês quiserem colocar isto de outra forma: falo do observador, da experiência, da linguagem; todos são seres, entes. Falo deles, lido com seres. Como é que lido com seres se na experiência não posso distinguir entre ilusão e percepção? Como se explica isto, em circunstâncias nas quais não posso supor que tenho a capacidade de me referir a estes seres independentes de mim? No caminho explicativo da objetividade sem parênteses, meu escutar no explicar é um escutar fazendo referência a entes que existem independentemente de mim — matéria, energia, consciência, Deus. (MATURANA, 2001, p. 33).

Maturana não nega a realidade objetiva, mas nos mostra que esta não é acessível e, portanto, deve ser considerada entre parênteses. Para ele, “a realidade é uma proposição explicativa” (MATURANA, 2001, p. 36) que considera o observador como participante do processo de constituição dessa realidade. Se a realidade é sempre um “argumento explicativo” (MATURANA, 2001, p. 37), há tantas realidades quantos argumentos explicativos, e todas essas realidades são legítimas. Nessa perspectiva, se esvanece o princípio da exclusão, do “ou – ou”, pois não se busca uma explicação válida para a realidade como se ela estivesse fora do observador. Cada observador vive sua experiência de observar e assim cria a realidade que explica. Ao invés de ser alguém que tem paixão pela busca da verdade, o cientista, para Maturana (2001, p. 51), é alguém que tem paixão pelo explicar.

Diante do exposto, espero ter conseguido comunicar ao leitor a “opção teórica, epistemológica e filosófica” (GAMBOA, 2003. p. 395) que impregna meu “observar” e da qual estou impregnada como observadora-pesquisadora. Tal

posicionamento influencia diretamente a escolha de uma proposta metodológica, que será detalhada a seguir.

2.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se associa a uma perspectiva qualitativa. Gamboa (2003) contribui para a compreensão da complexidade que envolve a definição de “pesquisa qualitativa”. Comumente interpretada como o tipo de pesquisa que não utiliza dados quantitativos, essa definição carece de fundamento. Para esse autor, a diferença entre as perspectivas quantitativa (método empírico-analítico) e qualitativa vai muito além de procedimentos, envolve diferentes “concepções de ciência”: o método empírico-analítico utilizado pelas ciências naturais baseia-se na “tentativa de análise objetiva, na explicação dos fenômenos naturais e no rigor do tratamento estatístico”; o método qualitativo “compreensivo e interpretativo”, “pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais e se pautar por modelos consensuais como critérios de verdade” (GAMBOA, 2003, p. 395). Portanto, a abordagem qualitativa mantém onexo necessário com a perspectiva teórica – pensamento sistêmico – que mobiliza o olhar desta pesquisa.

Silveira e Córdova (2009, p. 32) corroboram essa ideia, ao afirmarem que a pesquisa qualitativa preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Por se tratar de um trabalho exploratório e de análise de um campo de conhecimento relativamente recente – associação entre educação especial e currículo -, optou-se pela pesquisa de cunho bibliográfico, o que permite a análise de um conjunto de produções existentes sobre a temática, suas tendências, seus eixos e suas lacunas. Contemplou-se a exploração teórica e conceitual a partir da análise das produções acadêmicas de natureza diversificada.

Silva e Gamboa (2011) defendem a importância de “estudos reflexivos sobre a produção científica” e denominam “investigações epistemológicas”, “investigações sobre investigações” ou “pesquisa da pesquisa” os estudos que se propõem a analisar a produção científica de uma determinada área do conhecimento. No campo da educação especial, tais estudos se preocupam com as “principais abordagens

metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade”. Justifica-se a importância desses estudos por inúmeras razões, dentre elas a possibilidade de revitalização da pesquisa, de olhar para o “todo” produzido a partir da relação entre as partes (cada produção), pelo desenvolvimento de novos saberes, de outras perspectivas de visão do mesmo fenômeno, de revisão de processos e metodologias.

Gil (2008, p. 44) define a pesquisa bibliográfica como aquela que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Embora todas as pesquisas se utilizem, em algum momento, desse tipo de fonte, neste caso a pesquisa bibliográfica é utilizada como único procedimento por se pretender uma imersão profunda e abrangente em conceitos explorados por diferentes estudos teóricos. De acordo com esse autor, a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 45).

Para Lima e Miotto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Diante de tal orientação, buscou-se garantir certo rigor metodológico, de modo a possibilitar ao leitor, a partir de sua descrição, conhecer os limites a serem considerados em relação aos achados da pesquisa e a sua interpretação.

Buscando atingir esse intento, procurou-se ter como referência a chamada “revisão bibliográfica sistemática”. Para Conforto, Amaral e Silva (2011, p. 2), adotar uma abordagem sistemática “significa definir uma estratégia e um método sistemático para realizar buscas e analisar resultados, que permita a repetição por meio de ciclos contínuos até que os objetivos da revisão sejam alcançados”. Esses autores apresentam um roteiro para realização da revisão sistemática, o qual serviu como base para realização desta pesquisa. Importante ressaltar, no entanto, que o referido roteiro foi adaptado para atender aos objetivos desta pesquisa, que não tinha a pretensão de criar um embasamento teórico-científico do tipo “estado da arte”, tampouco servir à replicação usual em outras áreas do conhecimento.

A revisão sistemática como é abordada por esses autores, apresenta três fases principais: Entrada; Processamento; e Saída.

Na fase “entrada” estão as informações preliminares que serão processadas, por exemplo: artigos clássicos na área de estudo, livros-texto que compilam conhecimentos na área, artigos de referência indicados por especialistas. Também inclui o plano de como será conduzida a RBS, ou seja, o protocolo da RBS. Trata-se de um documento que descreve o processo, técnicas e ferramentas que serão utilizadas durante a fase 2 (processamento), que por fim irá gerar as “saídas”, relatórios, síntese dos resultados, etc.. (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011, p. 4).

Apresenta-se, resumidamente, o roteiro utilizado:

Na fase 1 (um), denominada “Entrada”, é o momento de definir o problema e traduzi-lo em perguntas que se busca responder com a revisão sistemática; estabelecer os objetivos (claros e factíveis); identificar as fontes primárias – artigos, periódicos ou base de dados; selecionar os descritores e as bases a serem consultadas; estabelecer critérios de inclusão e exclusão; observar critérios de qualificação das pesquisas; definir os métodos e ferramentas a serem utilizadas durante a pesquisa, a exemplo dos filtros de busca e a forma de armazenamento das informações; e elaborar um cronograma para adequar o período da revisão aos prazos da pesquisa.

Na fase 2 (dois), denominada de “Processamento”, é hora de iniciar as buscas (por periódico, por base de dados, buscas cruzadas). A seguir, ler e analisar os trabalhos utilizando-se de três filtros: no primeiro filtro, lê-se o título, o resumo e as palavras-chave. Os trabalhos selecionados nessa fase são catalogados, os não selecionados são descartados e aqueles cujos resumos não oferecem elementos suficientes para decidir, passam para o filtro 2, onde serão lidas a introdução e a conclusão. Repete-se o procedimento anterior e aqueles sobre os quais ainda pairam dúvidas passarão para o filtro 3 para leitura na íntegra e posterior decisão se irão compor a análise ou não.

A fase 3, denominada “Saída”, caracteriza-se, principalmente, pelo registro e catalogação dos achados, ocasião em que é realizada a leitura completa de todos os trabalhos selecionados nos três filtros e é realizada a síntese dos resultados.

A seguir, passa-se a descrever a dinâmica de realização da pesquisa e como os instrumentos acima citados foram utilizados.

2.2 SOBRE O QUE FOI PERCORRIDO

Esta pesquisa trilhou o caminho que, de modo geral, caracteriza a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008): Primeiramente foi escolhido o tema – acessibilidade ao currículo da escola regular por parte dos alunos público-alvo da educação especial; em seguida, procedeu-se ao levantamento bibliográfico preliminar, à formulação do problema e à elaboração do plano provisório (GIL, 2008, p.59-60).

Tais etapas não se referem a procedimentos mecânicos e meramente técnicos, mas como detalha Gamboa (2003), compõem um processo constituído de significados que se filiam a uma visão de mundo e a um compromisso histórico-social: a primeira etapa, relativa à localização dos problemas, foi qualificada com uma revisão de literatura; considerando o resultado de outras pesquisas sobre a mesma problemática, procedeu-se à seleção e definição de fontes a serem utilizadas na elaboração das respostas. Gamboa (2003) diz que a pesquisa se justifica quando as respostas obtidas pelo pesquisador não são suficientes para responder à problemática. Daí resulta a necessidade de buscar novas fontes. No caso desta pesquisa, a revisão de literatura, ao indicar de forma maciça a fragilidade do sistema educacional para trabalhar com as diferenças, justificou a continuidade da pesquisa.

Somente depois de vencidas essas etapas iniciais é que foram definidos os instrumentos e técnicas a serem utilizados. A opção pela pesquisa bibliográfica foi influenciada pelo referencial das teorias pós-críticas de currículo em articulação com o pensamento sistêmico, perspectiva pela qual é possível ver o currículo como “redes de conversações e ações que criam novas formas de comunidade” acreditando que “a dimensão política se efetiva pelos fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos, enfim, em redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo que ocorrem na busca da emergência de outra concepção de público, de coletivo e de currículo” (CARVALHO, 2013, p. 411). A revisão de literatura mostrou que muitos já foram a campo conhecer como se dá o processo inclusivo. Por outro lado, há uma produção significativa sobre currículo escolar e sobre como este constitui identidades. Colocar esses dois campos em diálogo, a nosso ver, implica eleger alguns conceitos que os perpassam e servem para engendrar identidades. Seja de forma expressa em documentos oficiais, seja nas vivências do cotidiano, os

discursos produzem crenças e práticas. A intenção é abrir pequenas fendas no instituído e introduzir novos elementos no discurso e nos fluxos do currículo escolar buscando maior abertura às diferenças.

Após a sistematização dos resultados, foi possível interpretá-los à luz dos referenciais teóricos que constituem a base epistemológica da pesquisa e que já vêm influenciando-a desde o seu início, pois estiveram presentes na motivação do pesquisador quando definiu o problema (GAMBOA, 2003, p. 397-398).

Como já referido, a escolha do tema “educação especial e currículo” está relacionada com vivências do cotidiano profissional, em diferentes níveis de ensino, relacionadas a uma aparente descrença na possibilidade de escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Acredita-se que quando esse fenômeno é investigado pela via do currículo, há maiores possibilidades de considerar a amplitude e a complexidade das relações, de modo a privilegiar o olhar sistêmico da pesquisa. Ao utilizar essa proposição explicativa, compreende-se que a participação efetiva do sujeito com deficiência no processo de aprendizagem, posição repetidamente reclamada por grande parte dos trabalhos científicos sobre inclusão escolar, está relacionada com as intrincadas relações de poder que envolvem o currículo. Nesse sentido, retomam-se as questões norteadoras da pesquisa:

- Que caminhos tem trilhado a pesquisa acadêmica em educação ao relacionar educação especial e currículo e que aspectos têm emergido como mais significativos nessa relação?
- Tomando como centro da análise os conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* na relação entre educação especial e currículo, como conceber o processo pedagógico em modo plural e diversificado?

Para a elaboração do projeto, foram pesquisados trabalhos cuja abordagem tivesse como foco a temática “educação especial e currículo”. As fontes consultadas envolveram livros, periódicos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em anais de eventos científicos e documentos oficiais. O recorte temporal compreende o período de 2009 a 2015 e a localização das fontes envolve ambientes físicos e eletrônicos.

Foram realizadas leituras exploratórias, seleção de bibliografia e leitura crítica e interpretativa relacionada com o problema da pesquisa, bem como estudos teóricos que constituem a base da pesquisa: Pensamento Sistêmico.

O levantamento, cuja busca envolveu o período de 2009 a 2015, foi realizado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES³, Portal da ANPED⁴ Nacional, Portal da ANPED Sul, Portal REDALYC⁵ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A busca nos Portais ANPED e ANPED Sul envolveu todos os grupos de trabalho (GTs).

Os descritores utilizados na busca foram: Educação Especial; Educação Inclusiva; Currículo; Adaptações Curriculares; Adequações Curriculares; Flexibilização Curricular; Escolarização; Deficiência; Aprendizagem; Conhecimento; Atendimento Educacional Especializado. Foram realizados cruzamentos dos descritores entre si, com o objetivo de alcançar maior amplitude na busca.

2.2.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Com a finalidade de oferecer um suporte maior para a escolha dos trabalhos e manter o foco da pesquisa, foram definidos alguns critérios de inclusão e exclusão. Critérios de inclusão:

- ✓ Terem sido publicados no período adotado como recorte temporal para a pesquisa;
- ✓ Estarem publicados nas bases de dados definidas como repositórios a serem consultados;
- ✓ Envolverem o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum;
- ✓ Estarem relacionados com a análise de elementos que compõem o currículo escolar, entendido como o cotidiano escolar em toda a sua amplitude, complexidade e complementaridade: práticas pedagógicas (metodologia, avaliação da aprendizagem, uso de recursos, acessibilidade pedagógica, etc.); serviços de apoio; documentos curriculares; representações e concepções de professores, gestores, alunos e comunidade escolar sobre inclusão escolar, aprendizagem, deficiência e conhecimento; estudos teóricos sobre currículo e os três conceitos a serem explorados – deficiência, conhecimento e aprendizagem.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁵ *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*

No que se refere ao descritor “*aprendizagem*”, foram incluídos trabalhos:

- ✓ Que se ocupassem da aprendizagem especificamente “escolar”;
- ✓ Cujas pesquisas tenham ocorrido no ensino comum;
- ✓ Que se aproximassem ao máximo da discussão sobre “o que é aprendizagem” para o currículo estudado. Ao se referir ao “currículo estudado”, trata-se de tudo o que compõe a rede de relações da escola, não se restringindo a documentos.

Na busca de trabalhos envolvendo o descritor “*conhecimento*”, por se tratar de um conceito muito amplo, foi necessário restringir o seu sentido, relacionando a palavra-chave com outros descritores como currículo, deficiência, escola.

No que tange ao descritor “*deficiência*”, foram incluídos trabalhos:

- ✓ Que se ocupassem do conceito de deficiência propriamente dito;
- ✓ Que relacionassem deficiência e escolarização.

Mesmo que um estudo trate sobre a temática de interesse, ele pode estar em um nível muito amplo ou muito específico, cuja abordagem não comporia com o todo harmonicamente ou abriria muitas “janelas”, tornando difusa a discussão. Foram eliminados trabalhos que, embora tratassem sobre educação especial e currículo, apresentassem as seguintes características:

- ✓ Tratassem de políticas de forma ampla, sem chegar às práticas pedagógicas, ou seja, ao processo de ensinar e aprender;
- ✓ Abordassem a formação de professores sem relação com o interesse da pesquisa, qual seja, conhecer suas concepções a respeito de aprendizagem, conhecimento e deficiência e sua relação com as práticas pedagógicas;
- ✓ Tratassem sobre etiologias ou tipologias de deficiência, sem relação com a prática pedagógica e o cotidiano do currículo;
- ✓ Tratassem sobre processos de identificação/diagnóstico de deficiências.

Mesmo com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, por tratar-se de um tema que abarca muitos elementos inter-relacionados, houve um número significativo de trabalhos selecionados. A utilização de critérios de inclusão e exclusão combinada com os três filtros propostos pela metodologia de revisão sistemática possibilitou uma escolha mais refletida. Se por um lado, não se pode assegurar que não tenha ocorrido descarte de algum trabalho importante para a discussão ou a inclusão de trabalhos que a extrapolam, por outro lado, é possível afirmar que a metodologia utilizada possibilitou uma determinada organização da

pesquisa, de modo que se pode retroceder em qualquer de suas fases, pois o “histórico” da pesquisa fica preservado e catalogado.

2.2.2 Trabalhos selecionados

Ao todo, foram selecionados 148 trabalhos:

- 20 teses de doutorado: 2 publicadas em 2009; 2 em 2010; 4 em 2011; 4 em 2012; 6 em 2013; 2 em 2014.
- 57 dissertações de mestrado: 15 publicadas em 2009; 4 em 2010; 10 em 2011; 5 em 2012; 10 em 2013; 9 em 2014; 4 em 2015.
- 71 artigos: 30 da ANPED Nacional, 15 da ANPED Sul e 26 artigos publicados em periódicos científicos e acessados pelo portal Redalyc. Foram selecionados 30 artigos da ANPED Nacional produzidos no âmbito de cinco GTs: Educação Especial (10 trabalhos), Psicologia da Educação (3 trabalhos), Filosofia da Educação (1 trabalho), Educação Fundamental (5 trabalhos) e Currículo (11 trabalhos).
- Da ANPED Sul foram selecionados 15 trabalhos oriundos de cinco GTs: Educação Especial (7); Educação Fundamental (1); Currículo e Saberes (2); Formação de professores (4); Educação Superior (1).
- No Portal Redalyc foram selecionados 26 trabalhos publicados em 14 periódicos científicos.

Para fins de análise, os trabalhos selecionados foram organizados em três eixos: Educação especial e currículo; Conhecimento e teorias de currículo; Concepções de aprendizagem e deficiência no ensino comum e no apoio especializado.

Antes de adentrar na apresentação dos trabalhos que compõem a análise bibliográfica, serão apresentados, nos dois capítulos seguintes, alguns pressupostos referentes à educação especial e ao currículo, respectivamente.

3 MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Sobretudo a partir da década de 2000, desencadeia-se no Brasil um processo influenciado por movimentos existentes em âmbito internacional. Esse processo resulta em legislações e políticas internas que têm como base a educação como direito de todos. Embora esse movimento se torne mais intenso e visível na década de 2000, ele vem sendo gestado desde as décadas de 80 e 90 do século passado, com o advento da Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990), Convenção de Salamanca (ONU, 1994), dentre outros movimentos nacionais e internacionais pela inclusão.

O direito de todos à educação já consta desde 1988 no texto da atual Constituição brasileira, chamada de “Constituição Cidadã” por ter devolvido ao país a liberdade política e por conter muitos avanços referentes aos direitos sociais. Em relação às pessoas com deficiência, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, ao afirmar os pressupostos da Constituição Federal de 1988, introduz uma concepção de educação especial que fomenta a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) no ensino regular e oferece, se necessário, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º).

No bojo desse movimento, que se institui no Brasil, influenciado por ações da sociedade civil e por estudos teóricos que imprimem uma nova concepção à educação especial, são lançadas políticas públicas específicas para a promoção da inclusão educacional.

Para citar apenas as mais abrangentes, tem-se, em 2003, a implantação do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, instituído e gerido pelo Ministério da Educação, por meio do qual foram desenvolvidas várias ações a partir da capilarização criada em todo o país via municípios-polo⁶ e, em 2005, o *Programa*

⁶ A terminologia municípios-polo é utilizada no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade para designar a função de multiplicador da política de inclusão. (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 15)

de Instalação de Salas de Recursos Multifuncionais⁷. O Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* tem por objetivo “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2003).

Visando definir as diretrizes para a educação inclusiva no país, foi lançada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que destaca o apoio especializado já mencionado, denominando-o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política propõe para a educação especial, por meio do AEE, a função de prover “apoios” para eliminar ou minimizar barreiras que obstruem o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular.

Para regulamentar o que define a Carta Magna e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) quanto ao atendimento educacional especializado (AEE), foi publicado, em 2008, o Decreto 6.571/2008, posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/2011. Essa normativa traz, em seu art. 2º, § 1º, a definição de AEE:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Ao conceber o AEE como apoio complementar ou suplementar e a Educação Especial como transversal (art. 3º, inciso II) a todos os níveis, etapas e modalidades, inaugura-se uma nova concepção de educação especial que supera a visão “normalizante”⁸ presente na Política de Educação Especial antecedente (1994) que buscava capacitar o sujeito com deficiência para acompanhar a turma regular. Na

⁷ “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2011).

⁸ Termo utilizado para se referir à “integração instrucional”, proposta pela Política Nacional de Educação Especial de 1994. Por essa concepção, poderiam ter acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994).

perspectiva da atual política, ao integrar a proposta pedagógica da escola, o AEE deve estar “diluído” no cotidiano escolar e não correr paralelo ao ensino comum.

Configura-se, assim, uma fase de transição e, obviamente, essa mudança provoca conflitos e demanda atenção ao processo, ao “jogo” que se desenrola no cotidiano escolar e para o qual a educação especial tem muito a contribuir a partir de um novo enfoque que será explorado a seguir.

3.1 A DEFICIÊNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Uma das questões que constitui a nova base epistemológica da educação especial contemporânea está relacionada com a concepção de deficiência. A Conferência Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), cujo texto é aprovado no Brasil pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e promulgado como Emenda à Constituição Federal pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, traz uma definição de deficiência resultante do consenso de que a deficiência é um construto social.

Ao considerar comparativamente as duas definições mais recentes que constam em documentos internacionais, podemos conceber uma mudança no sentido de considerar os fatores contextuais e sociais.

A definição que consta na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, afirma que:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001)

A definição adotada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) está assim expressa:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2007, grifo nosso).

No relatório do Comitê de elaboração da Convenção de Nova York (2007), é possível acompanhar as negociações que visam superar o modelo biomédico de deficiência porque muitos representantes entendem que a definição da Convenção Interamericana está mais identificada com esse modelo e defendem a sua superação. A análise do aludido relatório indica, por meio dos registros das manifestações dos representantes, que muitos deles concebiam a deficiência como “construída socialmente” e, por isso, defendiam uma definição “social” de deficiência.

Diante do cotejamento das duas definições, observa-se uma significativa alteração de uma para outra, pois a primeira definição considera a deficiência como uma “restrição [...] que limita [...]” e a segunda definição a considera como um “conceito em evolução” que “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras [...]”. Tal alteração nos auxilia a pensar o processo educacional para as pessoas com deficiência de modo diverso daquele que tem sido tradicionalmente pensado.

Baptista (2002) diz que “nós, professores, somos, também, contadores de histórias, o que nos diferencia dos trovadores é que, além de contá-las, devemos ser facilitadores de processos, para que outras histórias se constituam” (BAPTISTA, 2002, p. 127). Incorporando essa faceta do contador de histórias e, com o intuito de contribuir efetivamente para a constituição de outras histórias, é apresentado, a seguir, o relato de uma vivência que alimentou o problema de pesquisa e que ilustra a perspectiva de deficiência como construto social.

Vamos à história: Um aluno cego chega ao Ensino Superior e logo se percebe que, embora utilize o sistema de escrita Braille e a instituição ofereça alguns apoios como textos em Braille, computador, recursos de leitura em áudio, monitoria, o estudante não consegue realizar as atividades propostas e mostra-se muito fugidio aos apoios e às interpelações dos professores com relação as suas dificuldades. Os professores, ao oferecerem atendimento individual ao aluno, descobrem domínios muito rudimentares relacionados com conceitos básicos da matemática: desconhecimento do sistema monetário, dos números racionais, de cálculos básicos com utilização de material dourado⁹. Ao buscarem contato com a Escola de Educação Básica de origem do estudante, esses docentes recebem a informação de que ele sempre apresentou o mesmo comportamento e que sua suspeita é que o

⁹ Material criado por Maria Montessori que consiste em representações do sistema decimal utilizado para construção de muitos conceitos da matemática.

aluno possua outra deficiência associada, subentendendo-se uma deficiência intelectual. A instituição de Educação Superior, diante dessa informação, se “tranquiliza”, pois ao que tudo indica, o problema é realmente do aluno. Proposta de encaminhamento: levanta-se a possibilidade de adaptações curriculares que, neste caso, consistiriam em uma listagem de conteúdos que seriam trabalhados exclusivamente com ele, em espaço apartado da sala de aula comum, ou seja, um currículo exclusivo para esse aluno e a possibilidade de um diploma semelhante a um certificado de “terminalidade específica”¹⁰ ao final do percurso. Uma pergunta aflora de modo inevitável: Será que esse aluno teve a oportunidade de realizar o “tateio experimental” (utilizando uma expressão de Freinet) que lhe possibilitaria construir os conceitos com os quais seria possível realizar as abstrações que todos esperavam que tivesse prontas?

Antes que alguém se pergunte se esse estudante (cego) teve a oportunidade de acessar os conceitos matemáticos, de “construí-los” (o que significa para alguém que é cego a devida acessibilidade), o sujeito é, mais uma vez, responsabilizado pela deficiência. Parece tratar-se de uma tautologia como refere Bateson (1986, p. 84), ou seja, um pensamento circular: O sujeito não aprendeu porque possuía uma deficiência e a ele é atribuída outra deficiência porque não aprende. Tal experiência faz pensar sobre a deficiência como construto social.

A história relatada suscita questões que não estão relacionadas diretamente com a capacidade do sujeito, mas com as condições que lhe são oferecidas para desenvolvê-la. Nesse sentido, a educação especial, embasada no modelo social de deficiência, dirige sua atenção para a relação entre deficiência e contexto.

Neste capítulo, buscou-se compor uma visão geral da educação especial no Brasil desde a década de 2000: Os marcos normativos e os princípios epistemológicos que lhe dão sustentação, as políticas criadas para lhe dar viabilidade, os serviços por meio dos quais a proposta é colocada em prática nos diferentes espaços.

No próximo capítulo, tratar-se-á sobre o currículo e sua construção conceitual e histórica.

¹⁰ Certificado que confere “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996).

4 CURRÍCULO: CONHECIMENTO, CULTURA E DIFERENÇA

Muitas podem ser as representações que temos de currículo: grade curricular, listagem de conteúdos, práticas pedagógicas, programa oficial, tudo o que acontece na escola etc. Etimologicamente, currículo é uma palavra de origem latina – *currere* - que significa “corrida”, “o lugar onde se corre”. Esse sentido de currículo, como corrida, é modificado por William Pinar (1975) ao deslocar a ênfase do “curso da corrida em si” para a forma infinitiva do substantivo passando a significar a “ação da corrida” (MILLER, 2014, p. 2057). Tal ressignificação está relacionada com as diferentes concepções que emergem nos estudos sobre currículo.

Veiga-Neto (2012) resgata, historicamente, o surgimento do currículo como uma criação moderna:

O currículo é um artefato educacional cujo ponto de emergência situa-se no final do século XVI, nas principais universidades europeias (Hamilton, 1992), e cujo objetivo maior foi imprimir uma *coerência estrutural* (na forma de disciplinas) e colocar uma determinada *ordem* (hierárquica e sequencial) em tudo o que deveria ser ensinado e aprendido naquelas instituições. (VEIGA-NETO, 2012, p. 7, grifos do autor).

Silva (2005) situa o aparecimento do currículo, como objeto de pesquisa, nos Estados Unidos, nos anos 20 do século passado. A referência mais importante dessa época em termos de currículo é Bobbitt, autor do livro *The Curriculum* (1918). Na perspectiva teórica trazida por Bobbitt, o currículo deveria fomentar a “racionalização dos objetivos educacionais” para que os resultados pudessem ser medidos de modo a buscar a máxima aproximação com a produtividade exigida pela fábrica. Nessa perspectiva, currículo é a “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12).

Com o objetivo de lembrar que tais definições são produzidas no âmbito de um modelo explicativo específico e que, portanto, devem ser consideradas desde a interpretação que lhe deu origem, o autor apresenta a própria visão de teoria. Segundo ele, a teoria não explica a realidade, ela “estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o” (SILVA, 2005, p. 11). Sendo assim, as definições de currículo que podemos encontrar são produto das teorias que as produziram. Por isso, o autor

considera que mais importante que definir currículo, é buscar saber “quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder” (SILVA, 2005, p. 14).

Retomando o contexto histórico, a partir de 1960 são produzidas as primeiras teorias críticas do currículo que se opõem às teorias denominadas “tradicionais”, cujo modelo inicial é proposto por Bobbitt (SILVA, 2005). As formulações produzidas a partir de então são agrupadas em dois grandes grupos: Teorias Críticas, cuja característica principal é a influência das ideias marxistas; e Teorias Pós-Críticas, que se baseiam na ideia de identidade, alteridade, diferença.

As teorias críticas, influenciadas pelo pensamento marxista, veem o currículo como processo de reprodução do sistema de classes, e reagir a esse sistema de reprodução através da escola significa proporcionar a todos, principalmente às classes subalternas, a aquisição do conhecimento. Alguns autores, como Young (2007; 2011), consideram o conhecimento científico como único conhecimento válido. Defendem, portanto, que as escolas devem possibilitar a todos apropriarem-se do conhecimento científico. O pensamento crítico, no entanto, não fica restrito a essa ideia.

Albino, Maia e Pereira (2012) identificam uma mudança paradigmática do currículo relacionada com “as novas posições do sujeito na sociedade, no que se refere a classe, cultura, raça/etnia, questões religiosas, geracionais, orientação sexual e de gênero, entre muitas outras questões que permeiam o âmbito escolar” (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012, p. 31). Estas autoras anunciam a aproximação de suas pesquisas com a “perspectiva textual e discursiva” que caracteriza o pensamento pós-crítico, mas referem sua cautela em relação a “ênfases exageradas nos aspectos culturais” (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012, p. 32-33). As teorias pós-críticas concebem o conhecimento como redes discursivas que configuram relações de poder. Alguns estudos pós-críticos compreendem o conhecimento como significações/sentidos construídos e compartilhados no âmbito de uma cultura e concebem cultura no plural: culturas. Portanto, na perspectiva da existência de várias culturas¹¹, haveria vários conhecimentos, não haveria conhecimento superior

¹¹ Usando a terminologia de nossas coleções Modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais (MACEDO, 2006, p. 106).

ou inferior, cultura mais evoluída ou menos evoluída. Para Macedo (2006), o currículo é concebido como “espaço-tempo” de coexistência de diferentes culturas onde, ao invés de disputas que definem um dominante e um dominado, há uma relação de constante negociação a partir das diferenças compondo a prática do cotidiano.

No entanto, a relação entre cultura e currículo é considerada por Macedo (2006) como ainda “periférica”, se restringindo à cultura como conteúdo a ser ensinado. A contribuição das teorias críticas e pós-críticas, segundo ela, ainda se limita ao questionamento quanto à ausência de determinadas culturas no currículo. Essa perspectiva está associada a uma “ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura” (MACEDO, 2006, p. 101). Esta autora defende o currículo como lugar de “estar sendo”, deslocando a ênfase de “ensinar sobre” culturas para “viver entre” culturas.

Santos (2004) considera que “[...] todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2004, p. 804).

Embora se considere pouco provável a conciliação vislumbrada por Silva (2005) entre as teorias críticas e pós-críticas, é importante reconhecer o ponto que lhes é comum em relação às abordagens tradicionais: a identificação de relações de poder como constitutivas do currículo.

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2005, p. 147).

Mendes e Silva (2014), ao direcionarem suas pesquisas influenciadas pelas teorias críticas, resgatam a discussão em torno do papel instrucional do professor e da escola. Para as autoras, os alunos vão para a escola com o objetivo de se apropriar do conhecimento especializado, que Young (2007) chama de “conhecimento poderoso”¹². Analisam a ênfase que tem sido dada pelas políticas

¹² Refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os *chartistas* pleiteavam com seu slogan “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas

curriculares aos equipamentos tecnológicos, numa exacerbada preocupação com a metodologia e com os recursos em detrimento do “que” o aluno aprende. Consideram que a aquisição do conhecimento científico é que possibilita aos sujeitos superarem a sua condição de fragilidade na sociedade ao construírem sua autonomia por meio do conhecimento, uma posição reconhecidamente crítica, preocupada com a dominação pelas/nas relações de poder.

Albino, Maia e Pereira (2012) e Mendes e Silva (2014), embora sustentem seus estudos em bases diferentes - teoria pós-crítica e crítica, respectivamente - convergem em sua análise, ao considerarem que os textos oficiais, a exemplo dos programas curriculares, são ressignificados e reelaborados pelos agentes envolvidos no contexto da prática, de acordo com seus interesses e interpretações:

Tal dinâmica de recontextualização/desconstrução se dá tanto pela performática (ação) das pessoas, imagens, palavras, etc. como pelo próprio discurso, e refletem a fluidez, a contingência, a ambivalência, a pluralização e a tensão que marcam o jogo das diferenças entre os diversos sujeitos e grupos sociais nas sociedades democráticas contemporâneas (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012, p. 41).

O efeito das políticas de educação na organização curricular, definida ao nível macro, não expressa a necessária correspondência com as práticas instituídas nos níveis meso e micro. (MENDES; SILVA, 2014, p.3)

Nesse mesmo sentido, Ferraço (2012) sugere um olhar atento à reinvenção constante do currículo, a partir de seus atores cotidianos:

[...] coloca-se para nós a necessidade de uma perspectiva política de produzir e de atuar nas brechas, nos interstícios, que se baseie em identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas que têm gestado outros discursos sobre currículo nos cotidianos das escolas. (FERRAÇO, 2012, p. 79).

O ponto de intersecção entre a educação especial e o currículo parece se encontrar nas condições que o currículo oferece para que os sujeitos com deficiência se apropriem do conhecimento. Nesse sentido, as adaptações curriculares têm exercido certo protagonismo, que encontra pontos questionáveis,

sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir o conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo (YOUNG, 2007, p. 1294-1295).

por qualquer uma das lentes com as quais se possa olhar o processo: pela perspectiva crítica, no que se refere a “que conhecimento” os alunos público-alvo da educação especial estão acessando (MENDES; SILVA, 2014). E pela perspectiva pós-crítica, no que se refere à participação desses sujeitos na negociação do currículo a partir de suas diferenças e de seus vários pertencimentos culturais.

Tavares-Silva e Pessanha (2012) têm problematizado a “condição de produção da diferenciação/flexibilização curricular”, que consideram “uma visão e uma defesa dogmática de uma escolarização para todos e uma escolaridade para alguns, desenhada pelos ritmos de distribuição, classificação e enquadramento, instituídos por dinâmicas pré-concebidas e, de todo, segregadoras”. E questionam: “Como operar em uma nova ordem, em um ‘novo’ sistema educativo ‘inclusivo’ que impõe novas formas de centralidade?” (TAVARES-SILVA; PESSANHA, 2012, p. 116).

Ao propor adaptações curriculares com base no que o aluno “parece” ter condições de fazer para resguardar o ilusório controle que se imagina ter sobre os conhecimentos e a aprendizagem, pode-se estar empreendendo esforço em vão, pois não há previsibilidade nem controle absolutos quando se trata de pedagogia. Como lembra Meirieu (2002), a pedagogia trabalha com um horizonte ideal porque precisa assumir uma radicalidade na busca pela formação do aluno, mas não quer dizer que isso seja plenamente realizável, trata-se de uma direção a seguir. O mesmo autor evoca exemplos como a autodiretividade¹³, que jamais aconteceu efetivamente, tampouco a “pedagogia do controle”¹⁴ que jamais alguém praticou. Isso porque não há um “lugar” pronto onde queiramos chegar ou que é preciso conservar, tudo está sempre em construção, em movimento, e sendo construído a partir da interpretação e dos condicionantes existentes para cada realidade. A reflexão sobre currículo, proposta por Carvalho (2012), agrega sentido à discussão que envolve as adaptações curriculares:

¹³ Tendência pedagógica influenciada pelas ideias de Carl Rogers que defendia atividade livre da criança. “Supunha que toda pessoa estaria o tempo todo disponível para a argumentação recíproca, bastando simplesmente que esta fosse ‘autêntica’, que o grupo estivesse ‘à escuta’ e que o formador soubesse ‘reformular’” (MEIRIEU, 2002, p. 181).

¹⁴ Também chamada de Taxionomia dos Objetivos Educacionais ou Taxionomia de Bloom, criada por um grupo de especialistas coordenados por Benjamin Bloom na década de 1950. Consiste em uma organização do ensino por objetivos e obedecendo a uma lógica de hierarquia para os domínios da aprendizagem.

Como já bastante frisado, perspectivar o currículo como redes de conversações e ações complexas remete à compreensão de que conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando, desse modo, a burocratização e a normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia.

A perspectiva é processual, visto não ser possível o estabelecimento de nenhum consenso sobre o que venha a ser o “currículo ideal”. Será na relação que a dimensão política do pedagógico será estabelecida. Relação essa que se processará não apenas entre conhecimentos, linguagens, afetos e afecções e os entes educativos inseridos no cotidiano escolar, pois atravessará outros entes e instâncias com as quais o currículo vivido estabelecerá conexões e ações. (CARVALHO, 2012, p. 132-133).

É possível, desde já, estabelecer um nexos com o pensamento sistêmico ao considerar que não há um modelo de currículo “estável”, referência, mas um constante movimento de negociação a partir das diferenças.

Um dos argumentos que apontam a limitação das teorias críticas para explicar a dinamicidade do currículo e as relações de poder que por ele transitam é a precariedade das totalidades de que fala Santos (2004). O sistema de classes sociais, como totalidade, contém em si muitas outras totalidades que “transbordam”, e as classes, em si mesmas, perdem seu *status* de totalidade quando se observa que seus elementos têm pertencimentos “híbridos” (MACEDO, 2006).

Pereira (2007), apoiada no conceito de “autopoiese” de Maturana e Varela (2011), pensa o currículo como:

Campo vivo de saberes, permeado por vozes, ruídos e silêncios produzidos dinamicamente por seus sujeitos, em interações com seu meio. Nesse processo eles criam e recriam o currículo num processo de autoprodução que se instala no interior do espaço escolar. (PEREIRA, 2007, p. 2).

Essa autora defende a necessidade de um “jeito diferente e vivo de se fazer também o currículo” que propicie ao sujeito aprendente uma experiência realmente significativa, pois os referenciais teóricos que lhe dão sustentação afirmam que a aprendizagem não é apenas um domínio cognitivo, mas envolve a emoção de forma muito entrelaçada.

Candau e Koff (2015), ao abordarem a educação na perspectiva intercultural crítica, evocam a metodologia de projetos como forma de “reinventar a escola”, configurando seus tempos e espaços de modo a proporcionar um processo de ensino e aprendizagem prazeroso, com espaço para vivenciar e administrar conflitos, cultivar o diálogo na convivência com as diferenças e construir o

conhecimento pela ação direta e compartilhada dos sujeitos da aprendizagem. As autoras consideram que o trabalho orientado por projetos pode ser muito mais que uma “metodologia diferente ou específica”:

[...] implica principalmente em adotar outra concepção do que sejam os processos de ensinar e de aprender. E, nesse caso, um aspecto relevante é a ideia de que o/a aluno/a aprende fazendo conexões entre os saberes e os conhecimentos que ele/a já tem e aqueles que ainda precisa construir. Quer dizer: ele/a não aprende por acumulação e/ou por meio da simples transmissão de informações, mas sim e, principalmente, fazendo relações entre diferentes informações, saberes e conhecimentos disponíveis em diversas fontes (ele/a mesmo pode ser uma dessas fontes) e, a partir daí então, tem possibilidade de construir novos conhecimentos. Trata-se de um enfoque *globalizador e relacional*. (CANDAU; KOFF, 2015, p. 338).

Ao reconhecer que o currículo é forjado cotidianamente pela ação dos sujeitos nele envolvidos, a reinvenção evocada por Candau e Koff (2015) é uma autoprodução constante.

No mesmo sentido, Lustosa (2009) defende que a pedagogia de projetos, por oportunizar a aprendizagem cooperativa, contribui para a gestão da sala de aula, constituindo-se como ambiente promissor para que alunos com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo possam interagir e se beneficiar mutuamente na construção da aprendizagem.

Na perspectiva de contribuir com o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e, diante de uma concepção de currículo como espaço-tempo de negociações, busca-se reunir elementos, associados às práticas pedagógicas, que potencializem a participação dos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que eles possam “tensionar” o currículo com sua “presença” (no sentido mais pleno que essa palavra possa alcançar).

Reafirmando a ideia que sustenta e perpassa todo este trabalho, acredita-se que a articulação entre apoio especializado e ensino comum, visando criar condições para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, passa pela imersão, em profundidade crescente, nos meandros da aprendizagem: “centrar a escola no aprender não é esvaziar todas as outras funções [...] mas é *definir o professor como um profissional da aprendizagem* e ajudá-lo a construir, neste domínio, uma verdadeira identidade” (MEIRIEU, 1998, p. 18, grifo nosso).

É nesse sentido que Freinet questiona se “a escola serve para a vida, se a vida entra na escola ou se tratam de dois mundos diferentes?” (FREINET apud IMBERNÓN, 2012, p. 70-71). Não se trata de defender uma educação utilitarista, mas de considerar que, mesmo o conhecimento já construído e disponibilizado, é reconstruído, reinventado por cada sujeito aprendente.

Diante dessa concepção de aprendizagem, alguns princípios da pedagogia de Freinet podem ser ressignificados para atender à complexidade da sala de aula atual: o tateamento experimental; a educação do trabalho; a cooperação; a importância do ambiente escolar e social; a necessidade de criar materiais para otimizar essas ideias na prática educativa. O elemento aglutinador de todos esses princípios é a cooperação. Tais princípios podem contribuir para o redimensionamento da ação educativa quando possibilitam o reverso do que impera na escola, fortemente identificada com o princípio da “autoafirmação” apresentado por Capra (1982):

A promoção do comportamento competitivo em detrimento da cooperação é uma das principais manifestações da tendência auto afirmativa em nossa sociedade. Tem suas raízes na concepção errônea da natureza, defendida pelos darwinistas sociais do século XIX, que acreditavam que a vida em sociedade deve ser uma luta pela existência regida pela "sobrevivência dos mais aptos". (CAPRA, 1982, p. 34, grifo do autor).

Pensar o processo pedagógico nesse contexto inclui “pôr-se a caminho” no sentido de abrir mão das certezas, da posse de uma pedagogia ideal que ignora as pessoas nas suas especificidades e a riqueza desse universo representado pelos sujeitos e suas relações.

No próximo capítulo, as discussões, inicialmente anunciadas, serão ampliadas com a contribuição dos estudos que compõem a base bibliográfica do presente trabalho.

5 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES

Neste capítulo, pretende-se estabelecer um diálogo com a produção acadêmica por meio dos trabalhos selecionados na busca por respostas às questões norteadoras da pesquisa:

- Que caminhos tem trilhado a pesquisa acadêmica em educação ao relacionar educação especial e currículo e que aspectos têm emergido como mais significativos nessa relação?
- Tomando como centro da análise os conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* na relação entre educação especial e currículo, como conceber o processo pedagógico em modo plural e diversificado?

Como já foi referido, o posicionamento teórico-metodológico que orienta esta pesquisa aponta para a concepção de teoria como “proposição explicativa” e, por essa óptica, entende que há outras perspectivas de explicação para o mesmo fenômeno que representam a diversidade de olhares a analisarem o mesmo processo. A mudança de perspectiva de observação pode proporcionar novas e diferentes visões. Assim assume-se uma atitude exploratória em relação a esses diferentes pensamentos, no afã de melhor conhecê-los e, posteriormente, apresentam-se os argumentos que compõem a proposição defendida por este trabalho, tentando estabelecer um diálogo com essa variedade de posicionamentos.

Este capítulo está estruturado em três subcapítulos: Educação especial e currículo; Conhecimento e teorias de currículo; Concepções de aprendizagem e deficiência no ensino comum e no apoio especializado.

5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO

Foram encontrados 21 trabalhos que vinculam educação especial e currículo. Tal produção pode ser considerada incipiente diante do período de tempo abrangido pela busca e o número total de trabalhos selecionados (148 trabalhos). A escassez de produções que estabelecem esse vínculo já foi referida por Haas e Baptista (2015) e é mais um elemento que justifica a relevância deste estudo. O critério utilizado para situar os trabalhos nesta categoria diz respeito à articulação entre a

abordagem referente aos sujeitos público-alvo¹⁵ da educação especial e os estudos do campo do currículo.

Mendes e Silva (2014) abordam a relação entre conhecimento e currículo tangenciada pela educação especial. Essas autoras, desde um referencial crítico de currículo, consideram que pensar a escolarização das pessoas com deficiência exige enfrentar o debate sobre que conhecimento é preciso tornar acessível a todos os alunos. Considerando a centralidade que a aquisição do conhecimento científico adquire na perspectiva crítica de currículo, as autoras questionam: “Como tal situação se configura para sujeitos com deficiência intelectual?”. E ainda: “Que tipo de conhecimento está sendo trabalhado nos currículos escolares, que interesses estão relacionados com essas escolhas e que condições de autonomia esse tipo de conhecimento produz” (MENDES; SILVA, 2014, p. 10). E asseveram que a inclusão escolar não pode se reduzir à colocação de “sujeitos historicamente diferenciados e estigmatizados” diante de um currículo com sérios problemas de qualidade, produtor de altos índices de fracasso escolar. Defendem a ênfase na reflexão e no diálogo permeado pelo conhecimento em busca da assunção responsável do processo educacional de todos os alunos.

Haas e Baptista (2015) também contribuem para colocar na pauta de pesquisa a relação entre educação especial e currículo e acenam com alternativas para o trabalho pedagógico. O estudo realizado aponta uma incipiente produção acadêmica que vincule os dois campos de estudo. Os autores recorrem às “memórias” de pesquisa e do cotidiano e trazem à tona um dispositivo que tem relacionado a educação especial com o currículo: as adaptações/adequações/diferenciações/flexibilizações curriculares. Mas recomendam cuidado em como se utilizar dessa estratégia sem empobrecer as oportunidades de aprendizagem dos alunos da educação especial, promovendo-os automaticamente sem investimento e conduzindo-os à terminalidade específica. Concluem que a articulação da educação especial com os estudos sobre currículo pode trazer grande contribuição para a reflexão diante dos desafios que se colocam para os sistemas escolares e apontam uma alternativa para assegurar a participação dos alunos com deficiência no processo coletivo de construção da aprendizagem

¹⁵ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste trabalho, opta-se por utilizar a expressão “com deficiência” para se referir às pessoas, alunos, sujeitos que compõem esse público, com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

sem deixar de considerar suas singularidades por meio do acompanhamento dos percursos individuais de cada sujeito. Trata-se de explorar um conceito que aparece em normativas mais atuais: A “acessibilidade ao currículo”.

A acessibilidade como forma de possibilitar o acesso “à escola, aos conhecimentos, aos saberes e às relações sociais” é também defendida por Negrini et al. (2010, p. 288-289). O trabalho enfatiza a necessidade de proporcionar aos alunos o acesso a uma educação de qualidade e, para isso, defende a necessidade de colocar em debate diferentes formas de promover esse acesso. Aborda a legislação que garante atendimento preferencial às pessoas com deficiência, acessibilidade comunicacional (Lei de Libras), acessibilidade arquitetônica, define acessibilidade a partir do Decreto nº 5.296/2004, cita as especificações da ABNT para a acessibilidade física; aborda a acessibilidade nos transportes, à informação e à comunicação. Ao concluir que a legislação citada está mais direcionada para a acessibilidade física, as autoras ressaltam a importância de se considerar que, para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a acessibilidade à aprendizagem se coloca como um imperativo fundamental. Identificam pouco respaldo no que diz respeito à acessibilidade nos aspectos “curriculares pedagógicos” (NEGRINI et al., 2010, p. 295). Mencionam também a importância da acessibilidade atitudinal que direciona “práticas, ações e atitudes perante estes sujeitos” (NEGRINI et al., 2010, p. 296).

No que tange à conduta curricular, a garantia de aprendizagem e desenvolvimento está diretamente relacionada à seleção de estratégias de ensino, conteúdos adequados ao nível intelectual do aprendente, adaptação do material pedagógico, metodologias adaptadas ao grupo, sem se esquecer da avaliação permanente, como uma ferramenta de qualificação da prática numa escola plural, que respeita os tempos/espacos de construção do conhecimento. (NEGRINI et al., 2010, p. 297).

A relação entre o currículo prescrito e o currículo realizado/praticado, considerando a presença dos alunos público-alvo da educação especial é tema de pesquisas realizadas por Miotto (2010), Augusto (2011), Fonseca (2011), Oliveira e Martins (2011) e Pereira (2014).

Miotto (2010), Augusto (2011), Oliveira e Martins (2011) e Pereira (2014) analisaram projetos pedagógicos de escolas públicas com o objetivo de identificar orientações específicas direcionadas à “educação inclusiva”. A primeira se debruça sobre o projeto pedagógico de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo

Horizonte cuja proposta pedagógica era anunciada como “inclusiva”. A autora encontra, no projeto pedagógico, indicadores de uma proposta de educação resultante de construção coletiva, respeito às diferenças, organização em ciclos de modo a favorecer práticas pedagógicas comprometidas com a construção das aprendizagens de sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento e ensino contextualizado. Aponta, no entanto, que não identificou menções expressas referentes aos princípios da “educação inclusiva”. Considera tratar-se de uma proposta “genérica”, que “deixa a desejar como documento de orientação pedagógica”, pois não aborda “como” fará para assegurar aos estudantes com deficiência a equidade necessária, no currículo e nas práticas pedagógicas, para a sua inclusão. Augusto (2011), ao abordar as adaptações curriculares, não encontra clareza nos documentos orientadores sobre as estratégias de flexibilização a serem adotadas pelo sistema investigado e expressa preocupação quanto aos efeitos das adaptações curriculares que podem isentar a escola de modificações mais amplas. Oliveira e Martins (2011) analisaram concepções de currículo escolar sob a ótica da inclusão escolar presentes no projeto pedagógico de uma escola municipal situada na cidade de Natal/RN. As autoras observam que as diretrizes oficiais que constam no projeto pedagógico são amplas e não servem como guia para as práticas dos professores. Interpretam essa ocorrência como uma “discrepância entre o discurso e a prática” ao verificar que as diretrizes curriculares não são seguidas no trabalho pedagógico “comprometendo, assim, a sua implementação no cotidiano escolar e, conseqüentemente, as respostas educativas aos alunos em geral, e, neste contexto, aos alunos com deficiência” (OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 323). As autoras sublinham a importância da participação dos docentes na discussão e na elaboração de um currículo que considere as demandas reais dos alunos e que possa servir de guia para a escola cumprir a sua função social pautada nos princípios inclusivos. E os estudos de Pereira (2014) se ocuparam de verificar se os projetos político-pedagógicos de duas escolas goianas contemplam as orientações legais da educação inclusiva emanadas do sistema estadual, bem como se o que está expresso nesses documentos também consta nos planejamentos dos professores que trabalham com alunos com surdez. Para isso, foram analisados os projetos político-pedagógicos e os planos de aula dos professores, além de conversas informais com as coordenadoras e com algumas professoras intérpretes das escolas pesquisadas. Os resultados da pesquisa apontaram diferenças entre as duas

escolas no que se refere às concepções de deficiência e “educação inclusiva”. Enquanto uma escola concebe os alunos com surdez como crianças com condições de aprendizagem iguais às dos demais alunos ouvintes, a outra considera que esses alunos terão suas especificidades atendidas com conteúdos diferenciados. Diante dessa observação, a autora defende que a diferença deve ser considerada e, quanto à surdez, apoia-se em Vygotsky para afirmar:

Ela existe e precisa ser considerada para que o aluno surdo aprenda como criança surda que é. O aluno surdo não tem as mesmas condições de aprendizagem que os alunos ouvintes. Não se trata de inteligência, trata-se de metodologia, ou seja, ele aprende de outra forma. Ao se relacionar com os demais alunos, ele se sente estimulado a aprender. (PEREIRA, 2014, p. 154-155).

Fonseca (2011) empreende pesquisa que busca analisar se a prática pedagógica de uma professora do ensino comum abrange flexibilização e adequação curricular para os alunos com “necessidades educacionais especiais”, preservando e garantindo seu direito à educação e à aprendizagem. A autora esclarece que a flexibilização a que se refere não diz respeito a um currículo novo, tampouco a planos individualizados que substituem o currículo comum, dos quais discorda expressamente, mas a um currículo “dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos” (FONSECA, 2011, p. 27). Para atender a essa proposta de currículo, indica a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple “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” (FONSECA, 2011, p. 27). No que se refere à realidade pesquisada, observa que a professora anuncia adaptações curriculares que, efetivamente, não acontecem em sua sala de aula e que a prática da sala de aula, muitas vezes, não confere com o planejamento escrito. A autora também anuncia como resultado, a impossibilidade de identificação do tipo de avaliação utilizada pela professora: “A professora utilizaria procedimentos de avaliação comuns para todos os alunos ou, diferentemente, haveria a previsão de adequações em razão da emissão dos ajustes significativos?” (FONSECA, 2011, p. 98). E conclui pela defesa de “práticas pedagógicas que favoreçam todos os alunos, por meio da implementação de estratégias variadas que abranjam os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos” (FONSECA, 2011, p. 98-99).

A relação entre as adaptações/adequações/diferenciações/flexibilizações curriculares e a garantia do acesso ao conhecimento por parte dos alunos público-alvo da educação especial é investigada por autores como Effgen (2011), Silva (2011), Vieira (2012), Silva, F. (2012), Guebert (2013), Pires (2013), Cenci e Damiani (2013), Scherer (2015) e Valera (2015).

Effgen (2011) ao investigar possibilidades de articulação entre o currículo e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe que não há uma distinção clara entre os conceitos de adaptação curricular, flexibilidade curricular e adequação curricular, mas sim a ideia de complementaridade entre eles. Identifica também a possibilidade de “esvaziamento de conteúdo” a partir de como se concebem as adaptações/adequações curriculares. Ao pensar o diálogo entre currículo e educação especial, pela via do currículo vivido, a autora anuncia “a possibilidade de criar ‘burlas e táticas’ que permitam ressignificar ou dar novo/outro sentido ao currículo prescrito” (EFFGEN, 2011, p. 194).

Silva (2011), ao relatar a dúvida dos professores do Ensino Médio de uma escola de São Paulo encontra “uma simplificação das atividades ou um quase ou total abandono dos alunos com deficiência nas salas de aula” (SILVA, 2011, p.116). Alguns professores aprovam os alunos sem investimento em sua aprendizagem e outros se questionam sobre como fazer para evitar esse tipo de “exclusão”.

As ações constituídas por uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar são analisadas em estudo realizado por Vieira (2012). Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de “currículos escolares mais abertos” que contemplem as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos. Ressalta que a visão de currículo por ele defendida não se refere ao esvaziamento do currículo em nome do atendimento às diferenças. Que antes de suprimir conteúdos do currículo, simplificando-o para o aluno com deficiência, é preciso enfrentar a discussão sobre “a leitura produzida sobre a aprendizagem dos alunos; a falta de conhecimento sobre a sexualidade humana; os desafios presentes na relação família e escola; e os pressupostos da normalidade/anormalidade” (VIEIRA, 2012, p. 9). Quanto à relação entre currículo e conhecimento, o autor faz um alerta:

Diante das subjetividades atravessadas pela deficiência podíamos cair em duas ciladas, ou seja, imprimir uma proposta curricular calcada nos pressupostos da igualdade, mas negando as singularidades desses estudantes, ou uma perspectiva que privilegiasse as diferenças, esquecendo-nos dos objetivos comuns que levam os alunos a sentar nos bancos escolares. (VIEIRA, 2012, p. 21).

Vieira (2012) retrata a necessidade dos dois olhares: para o direito de todos os alunos ao conhecimento historicamente construído pela humanidade e que lhes faz pertencentes a essa coletividade; e para o direito de cada um de acessar esse conhecimento, recriando-o de acordo com suas possibilidades e formas próprias de fazê-lo, o que, muitas vezes, demanda apoios ou formas diferenciadas de atuação.

Em análise que combinou pesquisa bibliográfico-documental e estudo comparado, Silva, F. (2012) debruçou-se sobre documentos curriculares locais apresentados às escolas e aos professores pela Secretaria de Educação de um Estado brasileiro e Secretaria Municipal da capital desse mesmo Estado, no período de 1998 a 2008. O estudo teve por objetivo “mapear as estruturas de gestão do currículo necessárias para a efetivação da diferenciação/flexibilização” (SILVA, F., 2012, p. 3). O estudo conclui que as orientações do sistema mantêm uma ênfase no “como fazer”, negligenciando o “por que fazer”. Tais orientações abordam as diferenciações/flexibilizações “significativas” e “não significativas”, as primeiras se referindo à eliminação e à introdução de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de recursos específicos em relação ao “currículo geral” e as últimas afetariam mais os procedimentos do que os conteúdos e as atividades oferecidas ao grupo. A autora alerta para simplificações relacionadas às diferenciações/flexibilizações não significativas, que podem ser interpretadas como a necessidade de apenas prover “acessibilidade e socialização” (SILVA, F., 2012, p. 5). E completa:

Não estamos aqui secundarizando a importância da construção dessas medidas, mas indicando que a depender do desenho, elas singularizam as possibilidades dos alunos com necessidades específicas serem objetivamente incorporados aos processos educativos [...]. (SILVA, F., 2012, p. 5).

Ao abordar as diferenciações/flexibilizações significativas, a autora expressa preocupação com a “singularização” de conteúdos para que alguns alunos deem conta do processo. Isso pode significar, segundo ela, “mais do que uma

diferenciação/flexibilização, uma análise equivocada da função, senão do contexto, da necessidade daquele conteúdo de conhecimento” (SILVA, F., 2012, p. 6).

Conhecer as estratégias pedagógicas para promover a alfabetização de um aluno com deficiência intelectual matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental é o objetivo do estudo de Guebert (2013). A pesquisa ocorre em uma escola selecionada a partir do critério de “reconhecimento social” e envolve uma professora, cuja escolha também considerou o mesmo critério: reconhecimento social por ser uma “boa” alfabetizadora. Há uma monitora (estudante de Psicologia) contratada pela família do aluno com deficiência. A pesquisa busca conhecer as adaptações realizadas para promover a aprendizagem desse aluno. A hipótese inicial (que considerava como uma das dificuldades a maior lentidão dos sujeitos com deficiência intelectual) não se confirma e a maior dificuldade observada é a falta de investimento no desenvolvimento do aluno. Aponta não ter encontrado adaptações curriculares nem práticas inovadoras direcionadas ao aluno e ter observado um trabalho de alfabetização mais voltado para a decodificação do que para o uso social da língua.

A aquisição da escrita por parte de um aluno surdo é tema de estudo de caso realizado por Pires (2013). O contexto da pesquisa é uma escola estadual da cidade de João Pessoa – Paraíba, onde o aluno frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa tem por objetivo observar a aquisição da escrita pelo aluno para análise da pertinência das adaptações curriculares do ponto de vista da real contribuição destas à inclusão escolar dos alunos com surdez. A autora apresenta a adaptação curricular como instrumento utilizado com o intuito de respeitar o “ritmo de aprendizagem” do aluno, suas especificidades, desenvolver autonomia na realização das atividades e com isso gerar oportunidades para o pleno desenvolvimento da criança. Defende que tais modificações devem acontecer na sala de aula comum, nas atividades para casa e nos processos avaliativos, como provas, e chega a advogar por um planejamento específico para o aluno visando suas necessidades. Os resultados da pesquisa apontam não haver qualquer modificação na prática pedagógica visando atender às especificidades do aluno com deficiência e que o aluno interagira somente com a intérprete, sem que o professor estabelecesse qualquer relação com ele, assim como não interagira com os colegas. Ao ser questionada sobre a razão dessa segregação, a intérprete teria respondido

que o aluno não realizava as mesmas atividades dos outros colegas porque essas estavam muito além de sua capacidade. Diante disso, a autora conclui:

Necessitamos [...] de uma reestruturação do currículo, enquanto um agente norteador da dinâmica educacional e conseqüentemente do processo de ensino/aprendizagem. Buscando assim uma flexibilização curricular que possibilite a realização de atividades adaptadas de acordo com a necessidade dos alunos e não baseadas apenas na necessidade curricular. (PIRES, 2013, p. 100).

A aprendizagem de conceitos científicos por parte de alunos com “necessidades educacionais especiais” é abordada em estudo de Censi e Damiani (2013). As autoras defendem uma escola onde se aprenda conteúdos e esclarecem que a defesa do trabalho com os conceitos científicos não vem “demonizar” a proposta de adaptações curriculares, que são necessárias para tornar os conceitos científicos acessíveis. Deixam clara sua desconfiança diante do slogan “aprender com a diferença”. E questionam: “Aprender o que com a diferença?” (CENSI; DAMIANI, 2013, p. 722). Referem-se aos conceitos científicos como “imprescindíveis” para “instrumentalizar os estudantes na compreensão do meio; inclusive para serem mais críticos em relação às práticas e políticas a que estão submetidos” (CENSI; DAMIANI, 2013, p. 722).

Os significados sobre as adaptações curriculares produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas são estudados por Scherer (2015). Articula dois campos: Estudos curriculares e o referencial teórico de Foucault. Aponta fragilidades na execução do atendimento educacional especializado e considera que “as adaptações curriculares são propostas como alternativas para a promoção da inclusão, porém as práticas curriculares ainda são pouco problematizadas” (SCHERER, 2015, p. 23). A autora faz críticas às práticas de cooperação que “não são boas nem más em si mesmas” (SCHERER, 2015, p. 136). E ressalta a importância da reflexão que deve acompanhar as adaptações/flexibilizações, a fim de possibilitar a atualização constante dos sentidos atribuídos ao currículo escolar. Vê as adaptações como ponto de partida para “diminuir as ‘dificuldades de aprendizagem’ de alunos e permitir que a escola volte a ser o local onde o conhecimento é construído e transmitido” (SCHERER, 2015, p. 138).

E fechando o grupo que se preocupa em resgatar a importância do conhecimento científico como elemento central do currículo e estende essa preocupação aos sujeitos da educação especial, tem-se o trabalho de Valera (2015), que analisou teses e dissertações a respeito da adaptação curricular e deficiência intelectual no contexto da “educação inclusiva” referente ao período de 1998 a 2013. A pesquisa aponta que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas deve-se ao fato de que os professores apresentam um insuficiente conhecimento de como realizar as adaptações curriculares para os alunos com deficiência e que a responsabilidade em realizá-las, na maioria dos casos, é somente do professor da sala de aula regular, sem nenhuma parceria entre os professores da sala de recursos e toda equipe escolar. Observa-se, ainda, a partir dos resultados das produções, que alguns professores relataram fazer as adaptações curriculares, mas na realidade aplicavam uma simplificação do currículo (dos objetivos e conteúdos) com atividades repetitivas. A autora associa tal prática à possibilidade de uma compreensão limitada a respeito do significado de adaptação curricular. As pesquisas também apontaram a baixa expectativa dos professores em relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Em um dos estudos, a autora observou que a professora aplicava atividades de desenhos a partir de cópias, selecionava as cores para os alunos com deficiência intelectual pintarem e separava-os por grupos – os que sabem e os que não sabem. Uma vez que os professores relataram desconhecer os parâmetros e diretrizes sobre adaptações curriculares, a autora conclui pela necessidade de formação continuada, que contemple essa temática, destinada aos profissionais docentes.

Sugestões de instrumentos, estratégias e recursos para operacionalizar as adaptações curriculares são debatidas por autores como Leite e Martins (2010a), Leite e Martins, (2010b), Heredero (2010) e Diniz (2013).

Leite e Martins (2010a) se utilizam do preenchimento de um documento de adaptações curriculares individuais nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para investigar como professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e do atendimento educacional especializado de uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo avaliam suas ações didático-metodológicas. Em uma espécie de auto avaliação das práticas dos professores que tinham alunos com planos de adaptações curriculares individuais, as autoras encontram, de forma recorrente, a responsabilização dos alunos por suas dificuldades, sem o questionamento a

respeito das práticas de ensino. As dificuldades apresentadas em língua portuguesa são interpretadas pelas autoras como decorrentes de uma metodologia e de uma concepção de alfabetização que diminuem as chances de sucesso na aprendizagem para qualquer aluno. Leite e Martins (2010b) e Heredero (2010) apresentam, respectivamente, um “manual” para “promoção de práticas educacionais inclusivas” e um modelo de instrumento para adaptações curriculares. Os dois estudos apontam fragilidades das escolas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência e buscam oferecer-lhes subsídios para eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade do currículo regular, bem como priorizar algumas áreas curriculares, proceder adaptações nos tempos previstos pelo currículo, dentre outras possibilidades. Heredero (2010, p. 199) ressalta que “tanto as escolas especiais, quanto as escolas comuns, podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática”.

As práticas diferenciadas utilizadas com duas alunas com paralisia cerebral são analisadas por Diniz (2013) por meio de um estudo de caso. Uma das alunas não precisa de adaptação e a outra se beneficia da utilização de um *software* como recurso de acessibilidade para a aprendizagem. A pesquisa também examina o material denominado “caderno do aluno” e conclui que sua utilização como único recurso de aprendizagem para todos os alunos é insuficiente, pois a aluna com deficiência precisa de outros recursos que lhe possibilitem acessar as atividades realizadas em aula. O estudo também aponta a necessidade de formação dos professores no que diz respeito à utilização de tecnologia assistiva.

5.1.1 Análise e Discussão

Algumas questões que emergiram durante a análise dos trabalhos: a vinculação entre educação especial e currículo, embora incipiente, se dá em nome das adaptações/adequações/flexibilizações curriculares, pois dos 21 trabalhos selecionados que vinculam educação especial e currículo, 19 tratam sobre adaptações curriculares.

Pode-se afirmar que a discussão sobre educação especial e currículo é atravessada por uma preocupação: o acesso dos estudantes com deficiência ao conhecimento. Tal preocupação se apresenta sob diferentes perspectivas: Autores

como Haas e Baptista (2015), Effgen (2011), Silva (2011), Vieira (2012), Silva, F. (2012), Censi e Damiani (2013), Scherer (2015) e Valera (2015) alertam para o risco das adaptações/adequações/flexibilizações curriculares produzirem versões empobrecidas, simplificadas e reducionistas do currículo. Autores como Miotto (2010), Augusto (2011), Fonseca (2011), Oliveira e Martins (2011) e Pereira (2014) denunciam a ausência de definição ou de orientação nos documentos escolares e nas normativas legais do sistema sobre como realizar a flexibilização/adaptação/adequação ou apontam discordância entre o que está normatizado e o que, efetivamente, é realizado/praticado. Um grupo mais reduzido se preocupa em oferecer subsídios às escolas em forma de instrumentos, estratégias e recursos para realização de adaptações curriculares: Leite e Martins (2010a), Leite e Martins (2010b), Heredero (2010) e Diniz (2013). E, por fim, aqueles que, como Guebert (2013) e Pires (2013), investigam o cotidiano da sala de aula e denunciam a inexistência de qualquer diferenciação na prática pedagógica e até mesmo nos conteúdos para atender às singularidades dos sujeitos com deficiência.

Identifica-se um elevado número de trabalhos, cuja ênfase recai sobre a separação entre currículo prescrito e currículo praticado/realizado ou entre discurso e prática, como se referem os autores. Macedo (2006) problematiza essa cisão mostrando que, tanto os estudos que se detêm em verificar se o que está sendo praticado tem relação com o prescrito, como aqueles que focalizam as práticas e negligenciam o prescrito, ambos mascaram a dinamicidade do currículo, “induzindo a uma compreensão de poder verticalizada, estruturada — seja o poder dos poderosos, seja o poder dos subalternos” (MACEDO, 2006, p. 104).

Essa autora convida a pensar o currículo como espaço-tempo de “fronteira”, em que não há identidades definidas, mas híbridas. Não como algo que “foi” e precisa ser transmitido, mas como algo que “está sendo”. Ressalta que sua visão de currículo não compreende a ideia de disputa entre culturas, tampouco de repertório de sentidos partilhados entre culturas, mas de uma negociação permanente entre sujeitos com pertencimentos mutantes. Lembra, no entanto, que não se pode ser ingênuo em relação à interação entre culturas, não deixando de considerar a existência de uma cultura, cujo discurso global é muito poderoso e que se impõe com muita determinação para manter sua hegemonia. Portanto, a autora recusa qualquer separação entre currículo formal e currículo vivido.

Não me refiro apenas a distinções didáticas, mas principalmente às consequências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares. Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. (MACEDO, 2006, p. 288).

Relativamente às adaptações curriculares, considera-se importante retomar alguns referenciais que, possivelmente, estão na base das concepções e representações sobre adequações/adaptações curriculares difundidas no Brasil nos últimos anos.

Aranha (2003, p. 34-54), em publicação do Ministério da Educação, refere-se às “adaptações curriculares”, “adequações curriculares” e “diversificação curricular”. Menciona que sejam realizadas adequações no currículo “quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (ARANHA, 2003, p. 34). O que pode ser adequado, de acordo com a autora: “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” (ARANHA, 2003, p. 34). A seguir, apresenta as “adequações não significativas do currículo”, assim chamadas porque não demandam grandes mudanças no currículo regular. Seriam adequações “organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade” (ARANHA, 2003, p. 36). As adequações desse nível estariam restritas à priorização de conteúdos, acréscimos de atividades, modificações em quaisquer das dimensões acima citadas. Enquanto que as “adequações significativas” se referem às mesmas dimensões, mas preveem alterações mais profundas, a exemplo de eliminações e introduções de conteúdos, objetivos e atividades. Com relação à temporalidade, as adequações não significativas admitem modificações como ampliação de tempo para realização de uma atividade avaliativa, por exemplo. As significativas preveem a possibilidade de “retenção”, ou seja, permanência do aluno na mesma série ou no ciclo por tempo indefinido: “*Não caracteriza reprovação, mas parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos*” (ARANHA, 2003, p. 40, grifo nosso).

Como já referiu Effgen (2011), não é possível captar a diferença entre adaptação e adequação, pois no caso específico desta referência, as duas

expressões aparecem como sinônimas. Quanto à “diversificação curricular”, conclui-se que se trata de um currículo individualizado.

Aranha (2003) também aborda os “níveis” em que as adequações poderão se dar: ao nível do projeto pedagógico (currículo), ao nível da classe e ao nível individual.

Ao detalhar as ações de “acesso ao currículo”, constam, entre outras:

Agrupar os alunos de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentive a comunicação e as relações interpessoais; [...]; adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser apreendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão etc.; providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino aprendizagem; providenciar *softwares* educativos específicos [...]. (ARANHA, 2003, p. 44)

Como é possível observar, as adequações acima citadas são providências que podem ser tomadas com a turma como um todo para potencializar as condições de aprendizagem de todos os alunos.

Ao sugerir adequações curriculares para alunos com deficiência mental, as atividades se restringem a “ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas etc.; desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia” (ARANHA, 2003, p. 46). Parece que a expectativa direcionada a esses alunos está relacionada com a simplificação de atividades, atividades mais concretas e pouco investimento no desenvolvimento do pensamento abstrato, confirmando o que relatam alguns estudos citados nesta pesquisa.

Toma-se um exemplo de adaptação de conteúdos e do processo avaliativo: “adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, o que implica modificar os objetivos, considerando as *condições do aluno em relação aos demais colegas da turma*” (ARANHA, 2003, p. 48, grifo nosso).

Embora muitas das ações acima citadas sejam providências para eliminação de barreiras que, a depender da interpretação e da forma como são conduzidas, podem se constituir em “acessibilidade ao currículo” (HAAS; BAPTISTA, 2015); (NEGRINI et al., 2010), duas frases que estão destacadas são indicativos de que as chamadas “adaptações curriculares” na forma como se apresentam nesse documento e como as pesquisas têm mostrado que vêm sendo praticadas não

coadunam com a ideia de “acessibilidade ao currículo” como defendida por Haas e Baptista (2015) e Negrini et al. (2010). Referem-se à sugestão de retenção do aluno por tempo indefinido em uma série ou ciclo e a avaliação das condições do aluno comparando-o com os demais colegas da turma. Tais estratégias fazem emergir concepções de *conhecimento*, *aprendizagem* e *deficiência* que podem ser problematizadas considerando o objetivo de uma escola para todos.

As duas estratégias levam a inferir que, para Aranha (2003), a turma possui dois ritmos: o ritmo do(s) aluno(os) com deficiência e o ritmo do resto da turma, este último parecendo ser homogêneo. Da ideia de “parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos” (ARANHA, 2003, p. 40), depreende-se que a cada período letivo, o planejamento relativo aos conteúdos parte de onde parou no período anterior. Logo, um planejamento individualizado para esse aluno em relação à turma. Ou seja, por tempo indefinido, ele não participaria de processo coletivo de aprendizagem.

Ao se utilizar da comparação do aluno em relação aos demais colegas da turma para avaliar suas condições de aprendizagem, Aranha (2003) revela uma concepção de aprendizagem que ignora a “história” do sujeito que aprende, sua história de oportunidades, sua história de significações a partir das experiências que viveu como sujeito singular que é. É uma concepção de deficiência como impedimento centrado unicamente no sujeito, sem qualquer alusão às oportunidades favorecedoras de aprendizagem que ele tenha (ou não) vivido.

Veja-se que esses dois conceitos são interdependentes. A depender da concepção de aprendizagem que embasa o fazer pedagógico, o sujeito pode ser considerado capaz ou incapaz. E o fato de ser considerado incapaz pode influenciar um baixo investimento em sua aprendizagem. Institui-se, assim, um círculo vicioso, pois na perspectiva de deficiência adotada por este trabalho, tomando como referência a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), a deficiência resulta da interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras do entorno. Parte-se da premissa que o processo pedagógico, a depender de como concebe a *deficiência*, o *conhecimento* e a *aprendizagem*, pode produzir ou conservar barreiras para a aprendizagem do aluno.

No entanto, entende-se que os três conceitos – *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* - precisam estar em sintonia. Pois outra questão que emergiu na análise dos trabalhos é que os estudos que defenderam e/ou procuraram

adaptações curriculares, tanto nos planos, como nas práticas, o fizeram com a justificativa de uma concepção de inclusão que teria evoluído da modificação a fazer no sujeito para a modificação a ser feita no ambiente. Como os trabalhos não fazem menção expressa à Convenção da ONU, possivelmente esse discurso tenha origem em publicações bastante difundidas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000 que explicam a diferença entre “integração” (modificar o aluno) e “inclusão” (modificar a escola) como uma evolução histórica. Nesse sentido, fazer alterações “no que” o aluno vai aprender é compreendido como remoção de barreiras; elaborar planos individuais para os alunos com deficiência seria modificar o ambiente para eles. E, nesse caso, o conceito de deficiência trazido pela Convenção não seria suficiente para diferenciar acessibilidade ao currículo de adaptação curricular. A preocupação não reside apenas em adotar uma nova expressão, bastaria ressignificar a primeira. Mas há indícios que ela possui pouca flexibilidade para isso, pois, a partir da ideia de “desenho universal”¹⁶, o “adaptado” perde terreno para o “acessível”.

E, ao chegar nesse ponto da reflexão, os apelos do grupo de trabalhos que evidenciam preocupação com o empobrecimento do currículo ou com a conclusão forçada da escolaridade podem ser mais bem compreendidos: modificar o ambiente (escola, entorno) para o sujeito com deficiência pode ser interpretado de diferentes formas e parece que a forma escolhida tem apostado na incapacidade das pessoas com deficiência. Neste momento, não há como ignorar os questionamentos que emergem com muita força: sobre a relação entre a capacidade/incapacidade do sujeito e o investimento em sua aprendizagem e, nesse sentido, em que bases a ideia de incapacidade é construída. E sobre o “lugar” e a “função” do conhecimento na vida do sujeito, discussão tão cara ao campo do currículo. Se a situação é equacionada com planos diferenciados, simplificações, supressões de conteúdos, esse sujeito não precisa desse conhecimento? E se precisa, ficará em desvantagem em relação aos demais? Qual seria a outra via? Sabe-se que essas perguntas não são inéditas, elas povoam grande parte dos trabalhos acadêmicos que tratam do assunto, mas também não são retóricas. Assim, acredita-se que outros conceitos atrelados ao conceito *deficiência* (*conhecimento* e *aprendizagem*, por exemplo)

¹⁶ “‘Desenho universal’ significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O ‘desenho universal’ não exclui as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.” (BRASIL, 2009).

podem ajudar a encontrar “bifurcações”. É o que se propõe tratar nos subcapítulos seguintes.

5.2 CONHECIMENTO E TEORIAS DE CURRÍCULO

O conhecimento assume função central na definição dos posicionamentos teóricos sobre currículo. É a matéria-prima que, a depender de como é visto – como único e produzido pela ciência ou como plural e produzido no âmbito dos diversos compartilhamentos de sentido que caracterizam as culturas – alimenta concepções diferentes de currículo. Esse terreno extremamente complexo e ao mesmo tempo fascinante é trilhado por autores pertencentes a diferentes correntes teóricas, alguns dos quais foram selecionados para contribuir na reflexão proposta por esta pesquisa. Foram selecionados 32 trabalhos que, para fins de apresentação, estão organizados em grupos temáticos, cujos critérios dizem respeito ao tema central abordado por cada trabalho.

A problematização dos currículos escolares tendo como pano de fundo o conhecimento e sua relação com os diferentes posicionamentos teóricos é tema desenvolvido por autores como Thiesen (2013), Dalbosco (2009), Andrade (2011), Oliveira e Pereira (2015) e Moura e Oliveira (2015).

Thiesen (2013) sintetiza os atuais movimentos teóricos no campo dos estudos sobre currículo. De acordo com o autor, são, basicamente, duas grandes matrizes teóricas a partir das quais se dá o embate nas ciências humanas em geral e da educação em particular:

Na matriz mais estabelecida historicamente, está o pensamento fundacional nela incluídas as perspectivas epistemológicas da ciência moderna particularmente a sociologia positivista e o marxismo tradicional além de suas derivações; todas sustentadas na ideia da “possibilidade universal” seja do alcance do conhecimento verdadeiro e/ou de uma “outra sociedade” – melhor obviamente. Na outra matriz está o pensamento pós-fundacional genericamente representado pelas perspectivas relativistas, pós-modernas ou pós-estruturalistas, todas assentadas na negação da possibilidade de qualquer “fundamento último”, portanto na rejeição a qualquer ideia de conhecimento universal, invariante, absoluto. (THIESEN, 2013, p. 1-2).

O autor desenvolve sua reflexão no sentido de explorar a ideia da morte das utopias. A utopia é um elemento afeto ao pensamento fundacional, posto que as teorias filiadas a esse pensamento defendem a construção de um mundo mais justo

e definido a partir de um determinado desenho prévio a ser perseguido. Tal perspectiva não é compartilhada pelo pensamento pós-fundacional conforme argumentou o autor. Mas ele encontra indicativos de que a utopia “ainda vive”, tanto no plano da produção teórica sobre currículo, como no plano político. Apresenta como fundamento da sua afirmação o fato de estar sendo construída uma base curricular nacional no Brasil que, em sua interpretação, atende às exigências de uma “utopia neoliberal”.

Assim, observa-se que tanto no atual cenário da educação mundial, quanto da política curricular dela decorrente, não há evidências de fragilização do pensamento fundacional ou de esgotamento das utopias pedagógicas. O que se observa é o deslocamento das estratégias sem, obviamente, alteração das finalidades. A grande pedagogia continua sendo a burguesa, a grande finalidade continua sendo a formação de sujeitos produtivos e grande a utopia segue sendo alcançar uma sociedade democrática de fundamento liberal. (THIESEN, 2013, p. 14).

Desde o campo da filosofia da educação, Dalbosco (2009) empreende um debate sobre o lugar do conhecimento no currículo. Parte do diagnóstico de que o debate acerca da formação de professores tende a ser dominado pelas questões “o que” e “como” ensinar, relegando-se para o segundo plano a pergunta pela finalidade do processo de ensino e aprendizagem, isto é, a pergunta “para que ensinar”. Parte da hipótese de que a reflexão filosófica sobre a educação é capaz de repor o sentido normativo inerente ao processo de ensino e aprendizagem, tendencialmente esquecido pelas modernas teorias da aprendizagem de cunho construtivista. No entanto, para que a filosofia da educação possa exercer a tarefa indicada, ela precisa transformar-se internamente, fazendo, por um lado, a autocrítica sobre suas próprias bases metafísicas e, por outro, incorporando os avanços trazidos pelas teorias construtivistas da aprendizagem. O trabalho discute as possibilidades de contribuição mútua entre a pedagogia, principalmente a partir das teorias construtivistas, e a filosofia. A pedagogia trazendo elementos que contribuem para uma retomada de preceitos da filosofia ao pensar a aprendizagem como algo a ser construído pelo ser em desenvolvimento e não como transmissão do adulto para a criança; e de outro lado a pedagogia, ao incorporar da filosofia “a sua base normativa esquecida”: o “por que” ensinar que vem completar o “como” e “o que” ensinar que as teorias cognitivistas têm privilegiado. O autor apresenta elementos teóricos do campo da filosofia que compõem novos fundamentos para o

conceito de razão defendido pela filosofia clássica. “Em síntese, trata-se agora de uma racionalidade processual, que precisa levar em consideração sua própria gênese, sua história e seu caráter pragmático-linguístico” (DALBOSCO, 2009, p. 12). O autor conclui que, diante da flexibilização do conceito de razão, não se sustenta mais a ideia da filosofia como “prima ciência”, como “dona da racionalidade”, como se tivesse acesso privilegiado à verdade, espera-se mais humildade: ocupando-se de ser a “guardiã da racionalidade” em diálogo com outras áreas do conhecimento.

Com um olhar notadamente pós-crítico ou pós-fundacional, Andrade (2011) busca pensar como professores e alunos produzem os currículos nos seus cotidianos escolares através de narrativas. A autora tenta captar como esses “praticantes das escolas tecem, em redes, os seus conhecimentos e suas significações para a vida” (ANDRADE, 2011, p. 8). Advoga pela problematização acerca das dicotomias e da não aceitação da fragilidade das fronteiras: “Estas fronteiras são habitadas pelos professores, produtores de possibilidades de mediações entre diferentes culturas e conhecimentos” (ANDRADE, 2011, p. 8). As práticas de *aprender/ensinar*, segundo a autora, buscam alternativas para não se deixar encerrar em dicotomias do tipo dentro e fora da escola, conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, bem como os currículos prescritos e os currículos vividos.

As noções de conhecimento de professores a partir de uma política de currículo organizado por ciclos de formação humana são analisadas por Moura e Oliveira (2015). As autoras observam concepções de conhecimento compatíveis com a manutenção da lógica do currículo seriado. Ou seja, embora esses profissionais atuem em um modelo que pressupõe outra visão de conhecimento e de aprendizagem, as concepções que operam sob as práticas são as mesmas do regime seriado. As autoras afirmam existir um constante exercício de equivalência entre currículo, conhecimento, conteúdo e ensino.

Uma experiência escolar que utiliza práticas seletivas e excludentes em nome de uma pretensa “qualidade” da formação é apresentada por Oliveira e Pereira (2015). As autoras alertam sobre como os discursos que defendem a centralidade do conhecimento no currículo articulam tais sentidos de qualidade.

Uma abordagem de currículo que contempla as contingências, as incompletudes, os fazeres cotidianos, os modos diferentes de compartilhar a vida e o conhecimento em diferentes culturas, é discutida e defendida por autores como

Backes e Pavan (2010), Fuchs (2010), Moraes (2010), Jaehn (2011), Silva, S. (2012), Pereira (2012), Pereira (2013), Salvino e Costa (2013) e Miller (2014).

Backes e Pavan (2010) analisam 65 trabalhos aprovados para apresentação no GT Currículo da ANPED no período 2005-2009 buscando identificar suas epistemologias relativas aos conceitos de diferença e identidade. Foram encontradas duas tendências: epistemologia da diferença pura em que seus autores se baseiam principalmente em Deleuze e não pensam em identidades, mas na pluralidade; e epistemologia da diferença/identidade em que os autores consideram que as identidades são construídas nas relações com as diferenças. Ambas as epistemologias concebem o conhecimento articulado com o poder: saber e poder como indissociáveis.

A escola como lugar de inter-relação de diferentes culturas é discutida por Fuchs (2010). Esse estudo percebe a escola como lugar de inter-relação e de negociação entre diferentes visões de mundo que caracterizam as diferentes culturas. Quanto ao conhecimento escolar, defende que os diferentes conteúdos devem ser escolhidos coletivamente, de modo a atender aos interesses e necessidades de cada grupo social. E conclui que o diálogo deve ser o mediador das relações entre os diferentes sujeitos no contexto escolar, superando as barreiras do autoritarismo e possibilitando que todos se comprometam com um projeto comum.

Com base no pensamento complexo, Moraes (2010) apresenta reflexões sobre currículo, posicionando-se contrariamente a uma visão positivista de currículo, que separa disciplinas, fragmenta objeto do conhecimento, a realidade e a vida. Considera que a teorização complexa do currículo ajuda a repensá-lo a partir da pluralidade cultural, da unidade na diversidade, da capacidade de produzir coisas novas a partir de processos emergentes. Apoia-se em Morin para afirmar que a complexidade se refere ao que é “tecido em conjunto”. Defende a necessidade de proporcionar aos sujeitos sociais do processo escolar o acesso a diferentes referenciais de leitura, de modo a construírem um “lastro” de conhecimentos e de vivências importantes para sua inserção no processo histórico, como também para sua constituição como sujeitos que socializam o conhecimento.

Jaehn (2011), em pesquisa bibliográfica e documental, analisa o contexto que caracteriza a relação entre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro, buscando mostrar como atualmente se opera com a noção de

currículo e regulação social – no lugar de currículo e controle social – buscando, ao mesmo tempo, identificar os motivos dessa mudança:

[...] ao focarmos o currículo como constituindo controle social nós perguntamos *o que é o currículo*, enquanto o currículo sendo focado como constituindo regulação social nos remete à questão de *como viemos a pensar sobre currículo da forma que pensamos*. No primeiro enfoque nós representamos, através da linguagem, aquilo que o currículo é, enquanto no segundo constituímos, através da linguagem, o significado de currículo. (JAEHN, 2011, p. 54).

Ao conceber a verdade como fenômeno discursivo, essa autora considera que o pós-estruturalismo é uma abordagem teórica produtiva para o currículo ao problematizar verdades da educação, da pedagogia e do currículo. Logo, “não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros” (JAEHN, 2011, p. 63-64).

Experiências vividas no campo de pesquisa são relatadas por Silva, S. (2012) quando esta pesquisadora se mistura aos professores e estudantes para conhecer como estes se utilizam dos artefatos culturais no dia a dia. A exemplo da matéria sobre o nascimento de um bebê com má formação que uma aluna encontra na internet e que desencadeia uma rede de conversações entre os colegas e a professora. Nesse sentido, a autora acredita que os assuntos vivenciados pelos alunos e professores enquanto constroem seus conhecimentos, são expressos nas conversas cotidianas que envolvem narrativas dos telejornais, filmes, novelas, propagandas eleitorais. Todos comentam, interferem, dialogam, trocam valores, saberes, crenças. Por entender que a escola é *espaço/tempo* de “negociações de sentidos”, defende que “ela precisa se potencializar intensificando os debates sobre o que os alunos e os professores produzem a partir dos usos que fazem dos produtos culturais que circulam dentro e fora das escolas” (SILVA, S., 2012, p. 16).

Reflexões sobre conhecimento e cultura são propostas por Pereira (2012) no âmbito de uma pesquisa de cunho etnográfico realizada em uma sala de aula de uma escola da Rede Municipal de Educação na cidade do Rio de Janeiro. Posicionada desde o referencial pós-estruturalista, a pesquisa concebe “a cultura como um repertório de significados produzidos socialmente que permitem os processos de identificação entre os indivíduos” (PEREIRA, 2012, p. 3). Um currículo com repertório fixo, segundo ela, se baseia em concepções realistas de cultura e

conhecimento. Tais concepções de cultura e conhecimento é que dão vida a práticas pedagógicas vistas como meios de “garantir a apropriação do conhecimento por todos e da mesma forma” (PEREIRA, 2012, p. 5) e que sustentam construções idealizadas de boa escola, bom/boa aluno/a, bom/boa professor/a. Tais discursos estão presentes nas políticas educacionais e também nos discursos acadêmicos e são permanentemente disputados e negociados. A autora depreende, a partir da pesquisa realizada, que inexitem fronteiras claras entre currículo oficial e currículo enunciado e que, ao não se aperceberem disso, professores sofrem frustrações por nunca atingirem o ideal prescrito. E conclui:

Portanto, sem a pretensão de produzir generalizações totalizantes o texto se encerra reforçando a necessidade de elaborarmos referenciais teórico-analíticos que nos permitam captar o dinamismo da escola e da sala de aula, evitando o risco de cair em visões românticas que tendem a aprofundar as dicotomias micro-macro, certo-errado, teoria-prática, currículo oficial-currículo vivido. (PEREIRA, 2012, p. 14).

Pereira (2013) contrapõe dois autores de referência no campo do currículo: Young e Goodson. O primeiro quando defende a disciplinarização e o segundo quando discute a diferença entre disciplina acadêmica, científica e escolar. Segundo essa autora, Young propõe que os formuladores de currículo façam a escolha dos conhecimentos válidos a serem ensinados e os professores os tornem “ensináveis”, defendendo uma diferenciação clara e necessária (segundo ele) entre currículo e pedagogia. A autora defende que não se trata de decidir entre a centralidade do conhecimento ou da cultura no currículo. Entende que “a defesa de uma leitura cultural do currículo” não significa abandonar a discussão sobre o conhecimento. E que a dicotomia cultura/conhecimento não contribui muito para gerar um movimento de busca pelas raízes das diferentes opções epistemológicas, fortalecendo o pensamento dicotômico moderno que se baseia em alternativas excludentes. Para a autora,

Pensar o social como resultado contingente e provisório de práticas de enunciação e de significação significa questionar a ideia de que existe uma forma de conhecer mais legítima que outras, e cuja apropriação possibilitaria a compreensão dos fenômenos do mundo. (PEREIRA, 2013, p. 12).

Reflexões acerca da teorização sobre currículo são propostas por Miller (2014), que defende o papel crucial da teorização sobre currículo como um

componente integral do debate educacional contemporâneo nos Estados Unidos e no mundo e anuncia que o faz em resposta à tentativa de quantificação de todos os aspectos relacionados ao ensino, ao aprendizado e ao currículo. Essa autora utiliza “formas autobiográficas de teorização de currículo” por considerar que tais formas possibilitam analisar como, por que e por quem certas versões de professores e alunos bem como de conteúdos curriculares são produzidos e reconhecidos em detrimento de outros. Tal teorização permite examinar como a diferença é construída e, frequentemente, mantida e reificada em binários que indicam “normal/anormal”, tanto nos discursos educacionais dominantes como nos processos pedagógicos e currículos concebidos simplesmente como conteúdo. A autora lembra que “as melhores” propostas pedagógicas, bem como alunos e professores “bem sucedidos” são imagens forjadas às custas de muita exclusão e convida que zelemos pelo que chama de “excessos”: “O excesso pode se manifestar como alunos individuais cujos interesses, histórias, contextos históricos/sociais/emocionais/econômicos diferem de uma ‘maioria particular’ em qualquer sala de aula”; e aponta que todos esses excessos “transbordam, caem para fora e para todos os lados” de um currículo desenvolvido somente como “conteúdo predeterminado, fixo e universalizado” e de uma pedagogia que se ocupa de apenas “transmitir” esse conteúdo predeterminado (MILLER, 2014, p. 2061).

A autora faz um apelo:

Peço encarecidamente, então, que abordemos nosso trabalho em currículo como seres humanos que diariamente reconhecem sua própria incoerência, incompletude e os aspectos sempre necessariamente em-construção do currículo bem como a relacionalidade das identidades. Fazendo isso, podemos desenvolver juntos novas análises e insights interseccionais – de fato, o trabalho de teorização de currículo – que reconheçam e honrem a incognoscibilidade que habita diariamente cada faceta do educar. Tal trabalho pode fornecer respostas provocativas e generativas, não apenas para as atuais abordagens de engenharia da educação, mas para qualquer um que possa perguntar: o que aconteceu com a teoria de currículo? (MILLER, 2014, p. 2061).

Uma síntese de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação da região nordeste e seus respectivos pertencimentos teóricos é apresentada por Salvino e Costa (2013). A referência teórica é a tendência pós-estruturalista com ênfase em Ernesto Laclau e Homi Bhabha. A partir de tal base epistemológica, concebem o currículo como “campo de produção de sentidos e significados culturais, vistos de uma perspectiva relacional, híbrida e ambivalente,

sempre atravessados por relações de poder” (SALVINO; COSTA, 2013, p. 1). Observam, em seus estudos, uma presença muito forte das teorias críticas de fundo marxista, dando a entender que os autores ainda estão muito direcionados a compreender o currículo determinado por relações econômicas e sociais, descuidando das questões culturais. As conclusões indicam a necessidade de ampliação desses referenciais e a emergência de diálogo com outras teorias, especialmente interculturais.

Discussões sobre currículo, que se posicionam desde o pensamento crítico ou fundacional, são propostas por autores como Schenato (2010), Young (2011), Zanardi (2013), Bioto-Cavalcanti (2014) e Peres e Torriglia (2014).

Schenato (2010) busca compreender e explicar que tipo de conhecimento sustenta uma concepção de currículo que se proponha crítica ao capital. Posiciona-se pela fragmentação do currículo como instrumento de dominação do capital e entende que o currículo serve à lógica do capital ao contribuir com a reprodução cultural dominante por meio da mera transmissão de conhecimentos. Após muitas críticas à forma como a pós-modernidade trata com relativismo questões “muito concretas” como a realidade objetiva e o conhecimento científico, a autora questiona “que formação humana está expressa no currículo escolar contemporâneo?” (SCHENATO, 2010, p. 36). Por formação humana, ela compreende o desenvolvimento da personalidade, passando do conhecimento objetivo para o conhecimento subjetivo. O relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico, na opinião da autora, ameaçam a ciência e a produção do conhecimento, negando o real e a possibilidade da verdade e da própria capacidade cognitiva de se conhecer o “real”. Faz as tradicionais perguntas ao currículo: “Que conhecimento ensinar? Quais conhecimentos necessitam os estudantes apreender? Que conhecimento deve ser incorporado ao currículo escolar? Que currículo? Qual concepção de currículo?” (SCHENATO, 2010, p. 38).

A defesa radical da disciplinarização é feita por Young (2011). O autor se baseia em exemplos de reformas curriculares realizadas na Inglaterra e em outros países europeus que “esvaziam de conteúdos” os seus currículos. Ele advoga que tal perspectiva, centrada no sujeito, traz prejuízos para esses mesmos sujeitos que fazem parte da “sociedade do conhecimento”. Defende radicalmente os conteúdos e a disciplinarização. Justifica tal opção que chama de “radical” (e não de conservadora) em razão da “persistência da desigualdade social na educação” que

se apresenta como um problema em muitos países. No entanto, assevera que sua defesa da disciplinarização tem argumento próprio que se diferencia de muitos outros. Ele faz essa diferenciação “em termos de seus diferentes conceitos de conhecimento e em termos das diferentes suposições que fazem quanto aos relacionamentos dos aprendizes com o conhecimento” (YOUNG, 2011, p. 611). Estabelece duas diferenças entre o modelo de currículo tradicional e aquele por ele defendido: o currículo tradicional considera o conhecimento como dado e como algo a ser acatado pelos estudantes; o modelo que ele defende também considera o conhecimento como externo aos estudantes, mas essa exterioridade não é dada, tem uma base social e histórica. A segunda diferença diz respeito aos diferentes relacionamentos com os aprendizes e suas implicações para a pedagogia. O autor ressalta que não defende um “currículo baseado em acatamento”, defende sim, um “currículo baseado no engajamento”. Afirma que propostas curriculares, embora não devam esquecer o contexto mais amplo, devem ser tratadas pelo que são: maneiras de desenvolver a capacidade intelectual dos jovens. Separa os “formuladores de currículo” dos professores e da pedagogia. Considera que os primeiros definem que conceitos são importantes que os alunos aprendam e os professores devem buscar formas de motivar os alunos para adquiri-los. Ele identifica uma “confusão” entre currículo e pedagogia, que chama de “visão instrumentalista do currículo”, ou seja, o currículo é “mexido” de modo a atender a demandas práticas que deveriam ser pensadas pela pedagogia. Na perspectiva defendida pelo autor, o currículo é algo fixo, flexível apenas para mudanças muito pontuais e necessárias. Entende que a instrumentalização do currículo pode levar a uma visão do professor como servo dos sistemas de avaliação; pode tornar o currículo suscetível a mudanças constantes para atender a demandas econômicas e sociais alegadas como necessárias pelos governos. Defende também que o conhecimento que deve compor o currículo é o conhecimento produzido pelas comunidades de pesquisadores e que estes não têm contato direto com os alunos, portanto, quem faz a “recontextualização” dos conceitos é a pedagogia (professores). Na defesa da disciplinarização, apresenta três papéis para as disciplinas em um “currículo de engajamento”. O primeiro é um papel curricular, em que as disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico, em que as disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para

que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes, em que as disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão. Confere especial relevo ao conhecimento científico como conhecimento “confiável”.

Zanardi (2013) produz um trabalho para responder especialmente aos artigos de Michael Young: “Para que servem as escolas?” e “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. Este último, abordado no parágrafo anterior. Nesses dois artigos, Young ratifica a sua ideia de conhecimento “poderoso” e de uma concepção de currículo que ignora o contexto dos alunos. Zanardi (2013) defende uma concepção criativa e contextualizada de currículo compatível com o empoderamento dos educandos e dá uma resposta “freireana” aos artigos de Young: “[...] é que conhecimento só é poderoso quando ele se insere no currículo de forma contextualizada, sendo indispensável, assim, o diálogo entre a teoria e a experiência” (ZANARDI, 2013, p. 14).

Partindo de uma concepção de currículo entendido como constructo social e histórico, Bioto-Cavalcanti (2014) apresenta categorias de análise do currículo escolar de modo a elucidar questões acerca dos conteúdos escolares, da função social do ensino, dos modelos de “ensino-aprendizagem”¹⁷ e do trabalho do professor. O texto considera o caso do currículo da Rede Estadual de São Paulo. “O currículo é aqui entendido não apenas, mas ainda, como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso de estudo escolar” (BIOTO-CAVALCANTI, 2014, p. 207). A autora ressalta, no entanto, o caráter não neutro do currículo e identifica o professor como seu elemento principal: “Sua postura é fundamental na prática pedagógica que realiza o currículo oficial produzido e prescrito, mas que igualmente o transforma e ressignifica” (BIOTO-CAVALCANTI, 2014, p. 214). Assegura que o professor é o pivô principal da reestruturação do currículo.

A relação entre currículo e capitalismo é problematizada por Peres e Torriglia (2014), que apontam a dependência do currículo em relação ao modelo que dita as

¹⁷ Forma de apresentação utilizada pela autora, pois no presente trabalho, optou-se por utilizar a expressão “ensino e aprendizagem” para se referir ao processo pedagógico, pois se entende que ensino e aprendizagem são processos diferentes, em que um não resulta, necessariamente, no outro.

relações econômicas e de trabalho. Entendem que, enquanto tal forma de produção material imperar na sociedade, os currículos estarão fadados à formação técnica necessária ao desenvolvimento do capital: “Qualquer alternativa contra ideológica que não vislumbre em seu horizonte a alteração radical dessa determinação de base, não produzirá nada além do que resistências e antídotos utópicos aos problemas em questão” (PERES; TORRIGLIA, 2014, p. 14). Vislumbram transformações do currículo escolar na perspectiva crítica e emancipatória apenas se essa estratégia ideológica estiver articulada com a superação da sociedade de classes na perspectiva da revolução social.

A relação entre conhecimento escolar e conhecimento científico é discutida por autores como Gallian (2009), Ramos (2009), Nunes (2010), Gerhard (2010), Thiesen (2010), Milczarek (2014) e Ramos (2014).

A ampliação da compreensão sobre o processo de constituição do conhecimento escolar é proposta por Gallian (2009) ao abordar as transformações que ocorrem no discurso pedagógico em relação ao nível conceitual do conhecimento. O contexto empírico envolve uma escola da rede pública estadual, no município de Valinhos, São Paulo, e as fontes de pesquisa foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, um livro didático de Ciências e aulas de uma professora, na 8ª série do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontam que a recontextualização do conteúdo científico para fins de ensino promove um empobrecimento do conteúdo conceitual na realidade observada. Esse empobrecimento está relacionado, segundo a autora, com uma prática pedagógica que não possibilita o questionamento dos conceitos por parte dos alunos, tampouco considera o erro como processo construtivo, numa organização espaço-tempo centralizada no professor sem considerar a perspectiva dos alunos.

A recontextualização dos discursos das políticas de currículo no contexto escolar é abordada por Ramos (2009), que investigou os discursos sobre saberes escolares presentes nos textos produzidos nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental. A autora defende que os discursos escolares não são produzidos apenas na esfera política ou acadêmica, eles se reconstróem na cultura escolar e se tornam “hibridizados” como uma produção global e local.

As representações sociais dos professores sobre conhecimento escolar são investigadas por Nunes (2010). A autora se utiliza das ideias de Boaventura de Sousa Santos para abordar o conhecimento como produção social contingenciada

historicamente. Ao discorrer sobre o conhecimento pedagógico, se utiliza predominantemente da matriz construtivista através de Jean Piaget e Fernando Becker, apontando uma preocupação com os processos cognitivos de construção do conhecimento. A pesquisadora observa que a representação dos professores envolve a visão desse profissional como transmissor de conhecimentos; ao mesmo tempo, esses admitem que nem sempre o aluno está disposto a aprender, o que demanda do docente, estratégias altamente qualificadas para fazê-lo se interessar e dispor-se a aprender. Quanto às representações sobre conhecimento, a pesquisa identifica, inicialmente, que este é concebido como um caminho que vai sendo trilhado pelo aluno com a ajuda do professor. De outra parte, é visto também como as transformações/mudanças/aquisições do professor ao trilhar esse caminho com o aluno. Ao perceber que os professores se veem como “transmissores” de conhecimento, a pesquisadora vincula tal representação com o que Fernando Becker chama de “pedagogia diretiva”, ou seja, a aquisição de conhecimentos depende integralmente de professores e professoras. Assim sendo, os alunos e alunas têm como função manter a atenção direcionada para o que o professor explica. Caso isso não aconteça, não haveria aquisição de conhecimentos. Ou seja, bastaria proporcionar um ambiente tranquilo e disciplinado para promover a aprendizagem. Surgem outras visões que, a princípio, podem parecer antagônicas, como a ideia de que aprender é responsabilidade dos alunos; em outros momentos os professores admitem que a singularidade dos alunos deve ser respeitada de modo que se considerem as diferentes formas de aprender. Todas as crenças dos professores, sejam contraditórias ou não, perdem seu poder explicativo quando lhes escapa o domínio total da aprendizagem dos alunos, quando a diferença se apresenta, quando eles, a despeito de todos os esforços, não conseguem “ensinar” a todos. A autora aponta que tal constatação não operará mudanças imediatas na prática do professor, mas influenciará a representação que este possui sobre a relação professor-aluno-conhecimento. E defende que mudanças na prática docente podem ser desencadeadas pela introdução de novos conceitos nas conversações do cotidiano, de modo a desconstruir representações sociais.

A forma atual de abordagem do conhecimento científico no meio escolar é analisada por Gerhard (2010). A pesquisa envolveu entrevistas com professores do ensino médio das disciplinas de química, física, biologia e matemática de uma escola da Rede Privada de Porto Alegre. A autora se baseia em sua experiência

profissional para afirmar que os alunos encontram dificuldades em relacionar os conhecimentos de matemática e estabelecer vínculos entre os conteúdos trabalhados. Dá exemplos práticos de conhecimentos complementares e interdependentes na matemática e na física, cuja relação não é compreendida, tampouco percebida pelos alunos. Atribui tal problemática à fragmentação extrema do conhecimento escolar. A aludida fragmentação provoca a perda de sentido do que é estudado por não contemplar as relações dos conhecimentos entre si e com a vida, o que leva à falta de interesse dos estudantes por não entenderem seu sentido. Tal prejuízo não alcançaria apenas o processo ensino aprendizagem como também a formação do espírito científico dos estudantes. A autora defende que a interdisciplinaridade é a possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento vivida na escola. No entanto, admite que a interdisciplinaridade é pouco vivenciada nas escolas e isso estaria relacionado, em grande parte, à escassa adesão dos professores a essa modalidade de prática pedagógica. Salaria que a forma de atuação dos docentes e o seu trabalho conjunto são fundamentais para uma proposta interdisciplinar. Como resultado da entrevista com os professores, foi possível perceber que eles se dividem quanto a concepções de interdisciplinaridade e de fragmentação do conhecimento e apontam a necessidade de intensificar o diálogo entre si para obter maior relacionamento entre as disciplinas.

O papel mediador do currículo na relação entre conhecimento em sentido amplo e conhecimento escolar é apresentado por Thiesen (2010), que resgata o que considera ser um dos papéis da escola: a construção de saberes e transmissão de conhecimentos socialmente válidos. Esse autor situa a distância existente entre aquilo que a humanidade produz historicamente como cultura; o conhecimento construído pelos pesquisadores e educadores sem objetivo de ensino; e o que os educadores tomam como conteúdo de ensino. Seriam, respectivamente, os conhecimentos de primeira natureza, os conhecimentos formais e os conhecimentos escolares. E conclui que os conhecimentos adquiridos são sempre totalizações objetivas/subjetivas produzidas na interação entre a experiência, o saber formal, a cultura escolar e os elementos próprios da transposição didática. Portanto, para ele, o resultado da transposição didática não é apenas um conhecimento científico “didatizado”, trata-se de um novo conhecimento. Cita muitos autores que consideram a escola como muito mais que replicadora de conhecimentos vindos de fora, a veem

como produtora de conhecimentos porque assume a função de selecionar e propor novas formas de abordagem desses conhecimentos, relacionando-os com o cotidiano dos alunos. O autor se manifesta favorável à ideia de que o conhecimento é construído a partir de várias mediações, a construção é social, é partilhada, mas a aquisição é individual: “[...] a apropriação é sempre uma atividade individual e única porque ocorre associadamente aos referenciais da experiência, dos valores, da cultura, enfim, do construto de cada sujeito” (THIESEN, 2010, p. 10). Por fim, este autor advoga pela reflexão em torno dos binarismos produzidos atualmente nos estudos sobre currículo, quando, segundo sua análise, os adeptos das teorias críticas e das pós-críticas se dedicam exclusivamente a discutir questões que sustentam suas dicotomias e ficam cada vez mais distantes das escolas, dos educadores, ou seja, suas discussões não surtem efeito na prática pedagógica das escolas porque os professores nem tomam conhecimento sobre elas.

O conhecimento escolar atrelado ao fazer pedagógico é abordado por Milczarek (2014), que problematiza as exigências relacionadas ao domínio de conhecimentos que atendam aos interesses mercadológicos e a emergência de uma identidade docente. Defende que “a produção do conhecimento escolar não se dá de maneira isolada, depende tanto da relação epistemológica entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, como da ação cognitiva e social dos docentes” (MILCZAREK, 2014, p. 9). Ao considerar a importância da participação docente no processo de mediação do conhecimento científico, defende a problematização da experiência docente sempre articulada como o conhecimento científico: “É necessário encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (MILCZAREK, 2014, p. 11).

O “conhecimento escolar de qualidade”, como é visto na perspectiva da avaliação nacional realizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é investigado por Ramos (2014) a partir da abordagem discursiva pós-fundacional. Na perspectiva teórica anunciada, o conhecimento é concebido como disputa de sentidos. Os conhecimentos são repertórios de sentidos selecionados e validados para compor o currículo escolar e serem ensinados. Essa validação é realizada por meio das avaliações curriculares. A autora defende que “as políticas de avaliação constituem um discurso que hegemoniza sentidos de conhecimento escolar” (RAMOS, 2014, p. 78).

As políticas públicas de currículo são abordadas por Santos e Casali (2009), Thiesen (2012), Rezende, Silva e Lelis (2014), Oliveira (2015), Arroyo (2015) e Thiesen (2015).

Santos e Casali (2009) analisam a origem e o contexto do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro. Concluem que ambos estão permeados de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional. Defendem que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que se pode pensar e legitimar o conhecimento que se pretende: para quem, para quê e como, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação em que se acredita. E se apoiam na ideia desenvolvida por curriculistas que concebem a palavra *currículo* como “polissêmica”, querendo dizer com isso que ela é impregnada de ambiguidade e diversidade de sentidos.

Alguns “hiatos” entre teoria curricular, políticas de currículo e prática escolar são apontados por Thiesen (2012), diante de questões que emergem nas discussões do campo do currículo no Brasil, dentre elas: “Na perspectiva do que propõem os estudos culturais de currículo, é possível a escola continuar operando com repertório de conteúdos? É possível pensarmos conteúdos sem o caráter da prescrição e do universalismo?” (THIESEN, 2012, p. 130). O autor denuncia o quanto a escola está distante dos debates teóricos sobre currículo. Mesmo os professores sendo os atores que mais implicam na constituição do movimento curricular nas escolas, sua participação acontece essencialmente nesse âmbito, ou seja, “no trânsito entre currículo escolar e política curricular, enquanto a pesquisa lhes escapa” (THIESEN, 2012, p. 132). O autor vê como “marginal” a participação dos docentes, pois sua relação com as teorias curriculares se dá apenas por intermédio dos textos das políticas. Utiliza a analogia da transposição didática que transforma conhecimento científico em conhecimento escolar para se referir ao que acontece com as teorias de currículo na forma como são utilizadas pelas políticas curriculares: os sistemas educacionais realizam uma “transposição” dos conceitos da teoria curricular para as diretrizes e propostas curriculares. E é essa versão das teorias curriculares que os docentes conhecem.

Currículo como arena de disputa de poder em torno do que ensinar numa “produção sociedade-escola-sociedade” é como Rezende, Silva e Lelis (2014) entendem o currículo. Também colocam o professor como principal “artífice” do

currículo. Mencionam que atualmente é possível verificar um hibridismo no que se refere às teorias de currículo e trabalham com a ideia de currículo como escolha, como intencionalidade circunscrita a um contexto histórico, mas que escapa ao prescrito, o que lhe confere, segundo as autoras um “caráter ativo, condicionado e cultural”. Se a indagação “como?” referente ao currículo possibilita uma reflexão técnica, os questionamentos “o quê?”, “para quem?” e “por quê?” atingem as esferas política, econômica e cultural dessa questão, as quais são capazes de revelar as intencionalidades e as relações que o currículo estabelece com a distribuição de poder e a construção de hegemonias na sociedade. Por representar o interesse de quem “conquistou” o poder de realizar as escolhas que o constituem, “o currículo apresenta-se como potencial disseminador de ideias, propagador de ideologias, construtor de hegemonias” (REZENDE; SILVA; LELIS, 2014, p. 1009). No entanto, as autoras ressaltam que esse não é um processo estático, há sempre novas lutas sendo travadas.

Por entender o currículo como prática discursiva, cultural, de poder e significação, Oliveira (2015) defende o pós-estruturalismo como o aporte teórico-metodológico mais indicado para a análise de políticas curriculares, entendendo haver maior sintonia entre essa perspectiva teórica e a concepção de currículo por ela defendida. Traz os fundamentos do pós-estruturalismo, principalmente a partir da teoria do discurso, e contesta a ideia de pesquisa como mera verificação de hipóteses.

Currículo como síntese do conhecimento com a cultura é a perspectiva defendida por Arroyo (2015). Este autor defende a “ocupação” do território do conhecimento, historicamente apropriado pelas elites, por aqueles que a ele não têm acesso. Refere-se especialmente aos povos do campo, indígenas e quilombolas. Questiona como o chamado “estado democrático de direito” dá conta do direito universal à educação, como os documentos oficiais compreendem e incorporam a questão das diferentes culturas, conhecimentos e valores: se acredita que o currículo pode ser uma síntese de todas as culturas, conhecimento e valores; ou se há uma cultura representativa de todas as outras. E nesse currículo único, onde estariam contempladas as especificidades dos segmentos citados no trabalho? A pergunta é, então, se há lugar (e que lugar é esse) para a diversidade nas concepções de currículo, de conhecimento e de cultura. Com relação a essa questão, o autor resalta que é preciso levar em conta as pressões realizadas pelos

movimentos sociais sobre as políticas curriculares de modo a fazer com que estas considerem e valorizem a diferença. No entanto, considera que tais diferenças são incorporadas ao currículo em caráter “complementar”, a exemplo da história da África. E assevera: É preciso identificar onde estão as resistências à formulação de currículos que considerem a “radicalidade política da afirmação dos diferentes em nossa história” (ARROYO, 2015, p. 57). Também pergunta qual tem sido o papel do currículo na produção de subalternação de alguns segmentos. “Estudos têm destacado que o pensamento moderno tem cumprido uma função abissal e sacrificial ao produzir e classificar os Outros como inexistentes, sub-humanos” (ARROYO, 2015, p. 63). E conclui: “Não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes” (ARROYO, 2015, p. 65).

A proliferação crescente, no contexto educacional brasileiro, de propostas “instrumentais com forte teor prescritivo” oriundas de instituições não governamentais e privadas é apontada por Thiesen (2015) como indicativo do fortalecimento do discurso e das práticas favorecedoras da hegemonização do projeto neoliberal nos currículos das escolas públicas brasileiras. O autor defende a ideia de que o anúncio da morte das utopias por parte das teorias pós-estruturalistas ou pós-fundacionais e a presença cada vez mais fraca do estado nos discursos dos textos curriculares contribuem para a expansão de tais propostas.

5.2.1 Análise e discussão

Do subcapítulo anterior, vem a pergunta sobre o “lugar”, a “função”, a “necessidade” do conhecimento na vida do aluno. Um currículo simplificado, “adaptado” estaria lhe trazendo prejuízos?

A análise dos trabalhos que discutem a relação entre conhecimento e currículo possibilitou a imersão nos argumentos que afirmam as diferenças entre as concepções de conhecimento defendidas em cada uma das perspectivas que o concebem como objeto de poder: crítica ou fundacional e pós-crítica ou pós-fundacional. Para o pensamento crítico ou fundacional, a utopia é o elemento norteador. A construção de um mundo mais justo seria possível a partir da apropriação do conhecimento.

O pensamento pós-crítico ou pós-fundacional concebe o conhecimento como significados criados por cada cultura, como “fenômenos discursivos” (JAEHN, 2011), portanto, acredita em “conhecimentos” (plurais). Prega o fim das utopias por perceber o mundo e as relações sujeitas às contingências e a disputas constantes de poder no âmbito dos discursos e das significações. Para o pensamento pós-fundacional nada está dado, nada “é”, tudo está sendo produzido o tempo todo sem uma direção pré-determinada. Propõe um estado de deriva que precisa ser assumido para que se possa pensar nos diferentes caminhos possíveis e saber que se pode exercer alguma influência na negociação que envolve as escolhas possíveis.

Em que pese o reconhecimento da contribuição do pensamento crítico como movimento pioneiro no enfrentamento da visão ingênua de neutralidade do currículo, não haveria um novo risco de simplificação quando alguns de seus representantes consideram como único conhecimento válido o conhecimento científico?

[...] a ciência é feita por humanos. Não é – contrariamente ao que às vezes se sugere – atividade de deuses, é atividade de homens. De homens em sociedade, vivendo as realidades, os fantasmas e os mitos da sociedade em que estão integrados. [...]

Por mais voltas que se deem, torna-se necessário passar de uma ciência feita por gênios, autossuficientes e auto satisfeitos, utilizando regras lógicas muito puras, para uma ciência feita por humanos, mais ou menos normais, em instituições-institutos, universidades – cheios de profissionais de carreira e burocratas de serviço, com os seus conflitos latentes ou ardentes, e as suas rivalidades mesquinhas. (DEUS, 2004, p. 217).

Diante do que coloca o autor, a ciência não “libertou” o homem dos mitos, estes mudam como mudam as sociedades, e continuam presentes sob outras formas.

Jaehn (2011) corrobora essa ideia: “não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros” (JAEHN, 2011, p. 63-64).

Autores como Schenato (2010), Young (2011), Zanardi (2013), Salvino e Costa (2013), Bioto-Cavalcanti (2014), Peres e Torriglia (2014) e Milczareck (2014) indicam uma tendência do olhar teórico para as disputas de poder, no âmbito do currículo, vinculadas tão somente ao aspecto econômico e social. Tanto a mudança do sistema econômico como condição para a inclusão em todas as suas formas,

como a esperança da educação influenciar a transformação do sistema econômico e social, podem resultar em frustrações. Por outro lado, se a utopia serve para manter a caminhada, então é preciso considerar essa caminhada como “processo” e valorizar seu momento presente, com suas contradições, ambivalências, contingências e não desqualificar certas políticas a partir de recortes de experiências e de contextos que não correspondem a uma projeção exata de resultados.

A referência ao “presente” é baseada em Santos (2004), quando este autor propõe uma “racionalidade cosmopolita”¹⁸ para se opor à “razão indolente”¹⁹ como racionalidade que sustenta o capitalismo. Ele chega a três conclusões:

A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício de experiência [...] de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2004, p. 778-779).

Nesse sentido, o autor trabalha com uma proposta de luta contra hegemônica que se baseia na “expansão do presente” e na “contração do futuro”. A expansão do presente, segundo ele, consiste em valorizar a riqueza da experiência social disponível hoje, aqui e agora. Expandir o presente, portanto, começa por valorizar a diversidade de conhecimentos disponíveis e estabelecer entre eles um diálogo por meio do que o autor chama de “tradução”²⁰. A tradução opera fora das totalidades,

¹⁸ Razão cosmopolita é vinculada a uma nova noção de temporalidade: Para expandir o presente, propõe uma sociologia das ausências; para contrair o futuro uma sociologia das emergências e para criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, um trabalho de tradução.

¹⁹ A razão indolente não admite alternativas, baseada em um modelo de temporalidade que expande o futuro e contrai o presente. Sustentada pela noção de totalidade sob a forma de ordem e que, em seu nome, cria dicotomias.

²⁰ “A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...] Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. [...] Quando incide sobre as práticas, contudo, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. [...] incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades. O trabalho de tradução entre a biomedicina moderna e a medicina tradicional ilustra bem o modo como a tradução deve incidir simultaneamente sobre os saberes e sobre as práticas em que eles se traduzem.” (SANTOS, 2004, p. 803-805).

compreende a valorização do espaço “inter”, parte do princípio de que não há conhecimento superior ou inferior e que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem produzir “inteligibilidade recíproca”.

Entende-se que tal perspectiva teórica é potente para pensar o currículo diante dos “excessos” que “transbordam, caem para fora e para todos os lados” de um currículo desenvolvido somente como “conteúdo predeterminado, fixo e universalizado” e de uma pedagogia que se ocupa de apenas “transmitir” esse conteúdo predeterminado (MILLER, 2014, p. 2061). De um currículo que “busca construir uma totalidade perversa do ensinar tudo a todos, na crença de tudo poder dizer para formar o sujeito que se deseja [...], uma redução direcionada para criar o Outro à semelhança do Eu” (AXER; PONTES; MACEDO, 2012, p. 2).

Ao se falar em cultura e currículo, faz-se necessário situar sob que ponto de vista este trabalho concebe essa relação. Para isso, busca-se apoio em Macedo (2006):

Antes de mais nada, julgo necessário esclarecer que não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença. (MACEDO, 2006, p. 105).

Se a utopia pode servir para dar sentido à caminhada, também pode criar ilusões de totalidade, a exemplo da ideia de “boa escola”, de “bom professor”, de “educação de qualidade”, de previsibilidade e rigor disciplinar que, ao não serem alcançados, provocam frustração e desmotivam os professores (PEREIRA, 2013).

A concretização de uma utopia de escola e currículo (se isso é possível) está sujeita à interpretação dos envolvidos (RAMOS, 2009), ao encontro “dramático” com os sujeitos “cotidianos” (ANDRADE, 2011), com a produção de conhecimento a partir dos artefatos culturais do dia a dia apresentada por Silva, S. (2012), enfim, com as micro utopias ordinárias, anônimas e contingentes dos “praticantes” do currículo.

Pereira (2013) esclarece, no entanto, que não tomar o conhecimento científico como “a” verdade não significa prescindir dele. Ela, como Fuchs (2010), advoga por uma “leitura cultural do currículo”. Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como repertório de significações (OLIVEIRA, 2015) compartilhado no âmbito de uma cultura e, portanto, passa-se a considerar a existência de “conhecimentos” e “culturas” plurais (MORAES, 2010).

O conhecimento científico, como propõe Santos (2004) é “um” conhecimento que se diferencia dos demais conhecimentos pelos instrumentos que forjam a sua produção (os métodos da ciência), mas isso não lhe confere *status* de superioridade em relação aos demais tipos de conhecimento.

Ao refletirmos sobre a relação de causalidade, incorporando o conceito de recursividade, o que é entendido pelo pensamento crítico como efeito, pode ser a causa. Young (2011) defende a radicalidade do conhecimento científico, da disciplinarização, da manutenção dos cânones no “currículo de engajamento” o que, segundo ele, é uma solução para os baixos índices educacionais. No entanto, essa escola “monocultural”²¹ (MOREIRA; CANDAU, 2003) é estranha para os filhos das classes populares, para os indígenas, quilombolas e populações do campo, como refere Arroyo (2015), não somente em razão do pertencimento social desses sujeitos, senão por seus pertencimentos culturais, pelas “diferenças” (BACKES; PAVAN, 2010) que “transbordam”, inclusive do interior desses segmentos. E porque as diferenças “transbordam” também no interior dos segmentos - a exemplo das pessoas com deficiência, das mulheres, dos homossexuais, dos negros - é que as “totalidades” se tornam precárias e se esvaziam de sentido.

É nessa escola monocultural que se cultiva um significado de conhecimento e de “qualidade” (RAMOS, 2014) que justifica a utilização de instrumentos e estratégias excludentes como apresentado por Oliveira e Pereira (2015) e Gerhard (2010), e onde se encontra razão para manter concepções da escola seletiva seriada mesmo em uma estrutura que se abre para novos possíveis como o sistema de ciclos (MOURA; OLIVEIRA, 2015).

A (aparente) desorganização escolar diante da universalização da educação pode ter diferentes significados, cuja opção por um deles não exclui o outro: Pode

²¹ Refere-se a “uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

ser vista como potencial para desestabilizar a monocultura instituída e possibilitar que “novas concepções” a penetrem rizomaticamente (NUNES, 2010); e pode ser resultado da busca de uma nova “ordem”, no sentido que esta expressão tem para Balandier (1997), por já ter sido atingida em sua estrutura de alguma forma. Balandier considera que o movimento é a busca permanente de uma ordem que nunca é alcançada, mas que serve, mesmo, para manter o movimento.

Para finalizar esta análise, retoma-se a pergunta inicial, a qual busca um nexo com o subcapítulo anterior: Diante das adaptações curriculares que simplificam o currículo, como fica o direito ao conhecimento por parte do aluno com deficiência?

O diálogo com as produções sobre conhecimento e currículo produz a “bifurcação” desejada: depende do que se concebe como conhecimento. É possível depreender das pesquisas, ao considerar o aspecto empírico dessas investigações, que os “excessos” continuam a “transbordar” (MILLER, 2014) desse currículo que concebe a aprendizagem como aquisição, por memorização e repetição, de um saber que está fora do sujeito e que acredita ser possível todos aprenderem as mesmas coisas ao mesmo tempo. E que considera o conhecimento escolar como conhecimento científico “didatizado” (THIESEN, 2010). Nesse sentido, investir na acessibilidade ao currículo por meio da transformação das práticas pedagógicas para todos os alunos, de modo a possibilitar que todos compartilhem os mesmos conhecimentos se utilizando de diferentes formas para acessar, interagir, construir e expressar esses conhecimentos, contemplando as diferenças, pode promover a participação efetiva e a autoria das diferentes culturas na escola. Nessa perspectiva, a expressão “acessibilidade ao currículo” ganha um sentido que as “adaptações curriculares” não conseguiriam alcançar, por mais bem estruturadas que sejam. Mas essa proposta envolve riscos, assumir “certas renúncias difíceis: renúncia das ideias simples e das fórmulas polêmicas, renúncia da certeza de uma transmissão mecânica de um ‘saber de troca’” (MEIRIEU, 2002, p. 254).

A seguir, serão explorados os conceitos *aprendizagem* e *deficiência*, a partir da análise de trabalhos que abordam as concepções e representações sobre aprendizagem; e daqueles que abordam as práticas pedagógicas no ensino comum e no apoio especializado. Como já referido no subcapítulo anterior, as concepções de aprendizagem compõem a cultura escolar e são responsáveis por definir fronteiras, estabelecer hierarquias, forjar identidades.

5.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM E NO APOIO ESPECIALIZADO

Como já foi anunciado nos objetivos desta pesquisa e ratificado nos subcapítulos anteriores, considera-se que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum exige que sejam discutidas e problematizadas as concepções de aprendizagem colocadas em prática. Pletsch e Mendes (2014), ao apresentarem a edição nº 77 do *DOSSIÊ Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*, fazem um alerta que, apesar do grande aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum ser visto como um avanço significativo, abordar as questões relacionadas à qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos suportes especializados que são oferecidos a esses alunos se coloca como demanda necessária e urgente.

5.3.1 Concepções de Aprendizagem

Neste grupo temático, o levantamento bibliográfico identificou 15 trabalhos, cuja discussão incide sobre concepções de aprendizagem presentes no currículo. Ocupam-se, sobretudo, em conhecer como ocorre o processo de ensino e aprendizagem; quais são as principais concepções de discentes e de docentes sobre aprendizagem; que fatores estão envolvidos com ambientes/atitudes favorecedores da aprendizagem. Os trabalhos associados a esse grupo são: Andreis (2009), Costa, C. (2009), Cordeiro e Antunes (2009), Ferreira (2009), Kreutz (2009), Magalhães (2009), Oliveira Filho (2009), Silva, H. (2009), Carreira (2010), Fávero e Marques (2012), Oliveira (2012), Polli (2012), Zaneti (2012), Baccon, Clock e Mendes (2014) e Silva e Toscano (2014).

A dimensão do aprender como história construída pelo sujeito de forma singular é abordada por Andreis (2009), ao pesquisar sobre o ensino da geografia na Educação Básica. A autora advoga pelo reconhecimento da construção de conhecimentos como algo que é feito a partir do exterior, que “cada sujeito aprende de forma peculiar a partir das elaborações a que esteve exposto” (ANDREIS, 2009, p. 96), sendo que as pessoas se constroem na relação com objetos, ações e outras pessoas. Conclui que “o aprender de cada sujeito é particular, mesmo num grupo exposto ao mesmo educador e à mesma aula” (ANDREIS, 2009, p. 96).

A dimensão do aprender como ação do sujeito é abordada por Costa C. (2009), que concebe a construção do conhecimento a partir dos pressupostos epistemológicos da teoria construtivista, como resultado da própria ação do sujeito visando à superação da dicotomia sujeito-objeto. Em pesquisa envolvendo professores de Ciências, observa que os erros de aprendizagem não têm sido problematizados pelas professoras pesquisadas nem utilizados como informação sobre as hipóteses dos alunos, de modo a influenciar suas práticas pedagógicas. O erro é visto como não aprendizagem e não como informação sobre o processo vivenciado pelo aluno. A autora conclui que as professoras pesquisadas tentam acompanhar as transformações propostas em seu contexto de trabalho, mas o fazem por uma demanda externa e não porque realmente compreendem os pressupostos que sustentam tais transformações. Parece ser uma prática que falseia facilmente porque não tem uma base sólida de sustentação. Disso resultaria um paradoxo: a concepção anunciada difere substancialmente da prática de sala de aula. No fundo, a concepção de aprendizagem desses professores ainda seria aquela tradicional, obtida da comparação entre a resposta construída pelo aluno e aquela esperada pelo professor.

A dimensão do aprender que compreende o “vínculo” é contemplada no trabalho de Cordeiro e Antunes (2009) quando abordam as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard sobre as relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento na constituição do homem como ser histórico e cultural. As autoras se utilizam da obra de Itard para refletir sobre a importância do vínculo entre educando e educador, a influência das concepções do educador em sua prática pedagógica, e o tipo de comunicação que é privilegiada nos processos educativos. As autoras referem que o legado de Itard foi esquecido, ou parcialmente reduzido à discussão das práticas pedagógicas como técnicas de ensino, perdendo-se, assim, o que ele tem de mais precioso: “o entendimento de que o homem é um ser de relações, para o qual a educação é fundamental para sua constituição como ser social, histórico e cultural” (CORDEIRO; ANTUNES, 2009, p. 16). Apoiadas no pensamento de Itard no que diz respeito ao elo entre professor e aluno, as autoras convidam a uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem, a relação professor-aluno e sobre a afetividade que envolve quem ensina e quem aprende, além de outras provocações que sua obra evoca. Para resumir a ideia defendida pelas autoras: A aprendizagem é um processo que envolve “vínculo”, é “relação”.

As concepções dos alunos do Ensino Médio sobre sua aprendizagem, a relação desta com a prática docente e com as metodologias são exploradas por Ferreira (2009). Os resultados da pesquisa revelaram que os sujeitos investigados acreditam aprender por meio das aulas expositivas dos professores. No entanto, ao avaliarem a metodologia de ensino mais favorecedora da aprendizagem, elegem estratégias relacionadas com as pedagogias ativas como aulas práticas, trabalhos em grupo, debates, discussões, e declaram que a exposição oral do professor não é suficiente. A autora observa que os professores do Ensino Médio estão mais preocupados com a aquisição de conhecimentos técnicos relativos a sua disciplina do que em se apropriar de conhecimentos pedagógicos e de outras ciências que possam dar uma melhor sustentação ao processo de construção da aprendizagem em sala de aula.

Uma problematização do aprender do ponto de vista político, ético e estético é proposta por Kreutz (2009), a partir dos “signos de aprender” concebidos por Deleuze, em grupos de estudos envolvendo professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. “Como os professores ouvem e veem a produção das crianças e que exercícios de pensamento são efeitos desse olhar?” (KREUTZ, 2009, p. 51). A base de tal questionamento vem de Deleuze quando este afirma que o professor não se questiona quando interroga o aluno ou quando lhe ensina algo. O autor defende que, ao colocar lado a lado a palavra “ordem” do professor – como enunciadora de poder; e as palavras “questionar-se” e “surpreender-se” pode-se criar espaço para a construção de um novo conceito de aprender, ou seja, “um perceber-se do professor pela produção oral, textual, concreta e imaginativa das crianças” (KREUTZ, 2009, p. 51).

A necessidade de se considerar as estratégias individuais mobilizadas por cada sujeito para aprender é discutida por Magalhães (2009), em pesquisa envolvendo a aquisição da língua estrangeira por um aluno cego. Diante da relação entre objetivos e métodos, ressalta o papel determinante do método ao se preocupar em abranger as diferentes formas de acesso dos alunos aos conteúdos da aprendizagem. Referindo-se especificamente às pessoas com deficiência visual, o autor destaca que uma metodologia que se utilize preponderantemente de estratégias visuais levará ao não atingimento dos objetivos pelo professor e a consequente exclusão do aluno.

Contribuição relativa à expressão do conhecimento por parte do sujeito aprendente é trazida por Oliveira Filho (2009) em trabalho que discute o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O conhecimento tácito é aquele não possível de formalizar e comunicar. Já o conhecimento explícito seria aquele possível de ser transmitido. O autor ressalta que o conhecimento tácito não se refere apenas a habilidades motoras, mas também ao domínio cognitivo, a exemplo de paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vista. Apoiando-se em Polanyi para defender a ideia de que o conhecimento é sempre pessoal e que a pessoa expressa como conhecimento não é a equivalência exata de tudo que ela sabe, ou seja, ela pode saber muito mais do que consegue explicitar. Exemplifica que assim como um atleta pode realizar determinadas ações e não saber explicá-las, também um aluno poderá conhecer sobre um determinado assunto, mas não conseguir expressar esse conhecimento em uma prova. Assim como o inverso pode acontecer: alguém expor muito bem sobre valores, mas sua prática não refletir tais valores. Observa que a escola se baseia muito no conhecimento explícito, tanto no desenvolvimento dos trabalhos quanto nos processos de avaliação, sendo frequentes os casos em que conteúdos disciplinares são transmitidos pelos professores – e devolvidos pelos alunos nas provas – sem que ocorra uma “incorporação efetiva”. Advoga que a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito passa pelo investimento na “socialização” do conhecimento por meio de pedagogias ativas de aprendizagem.

O conceito de tempo atrelado ao currículo escolar e ao processo de ensino e aprendizagem é abordado por Silva, H. (2009). O autor refere que a organização da escola concebe o tempo de forma linear e se apoia em Heidegger para defender que “o tempo precisa ser discutido fora do horizonte da filosofia kantiana, que preserva a dicotomia sujeito-objeto, e dessa forma, anexa a percepção a uma realidade que existiria em si e por si, independentemente do sujeito” (SILVA, H., 2009, p. 99). O autor advoga pensar o tempo da escola, como sendo o tempo da “duração” proposto por Bergson: “A articulação do tempo parece coincidir com uma noção de significação. O tempo de um aprendizado é chegado quando o aluno consegue preencher de significado os conteúdos a ele oferecidos” (SILVA, H., 2009, p. 94). O autor propõe uma reflexão sobre a diferença entre o tempo institucional e o tempo individual:

Partindo do que anteriormente afirmou Heidegger, se a aprendizagem não está encerrada nos procedimentos da escola, e nem no tempo que ela estabelece, então talvez haja um tempo próprio para aprender. O tempo da escola não é o tempo de aprendizagem de todos que estão na escola. Como se resolve esta tensão? De qualquer maneira, o tempo do indivíduo tem uma dinâmica própria e uma estrutura singular, diferente dos tempos institucionais. (SILVA, H., 2009, p. 88).

Nessa perspectiva, a pergunta “o que é o tempo?” deve ser substituída, segundo o autor, por “quem é o tempo?”, já que “o tempo fora do sujeito não existe” (SILVA, H., 2009, p. 98). Tal pressuposto confere um sentido para se pensar o currículo escolar e o processo de ensino e aprendizagem, pois “a escola não pode dar certo por acaso, é preciso que esta coincidência seja arquitetada pedagogicamente” (SILVA, H., 2009, p. 92).

Um convite para sair dos limites do método pedagógico que vê o aprender apenas como passagem do não saber ao saber e refletir sobre o significado de aprender como fenômeno em si mesmo é feito por Carreira (2010), apoiado nos pressupostos de Deleuze. A pesquisa realiza um levantamento das ideias pedagógicas no Brasil de modo a mostrar como a lógica metodológica predomina nos discursos pedagógicos. “Compreendemos que é importante decifrar o próprio significado de aprender para compreender o fenômeno do aprendizado” (CARREIRA, 2010, p. 10). O autor se apoia em Deleuze para propor uma “ruptura com a filosofia da representação” e apresenta o convite para negar o “todo mundo sabe” e não reconhecer o que todo mundo reconhece.

Poderíamos sinalizar, por meio dessas ideias de Deleuze, que é preciso então desconfiar, mediante os postulados enunciados, em primeiro lugar de que o pensamento seja uma faculdade natural. Em segundo lugar, do modo de pensar que atua como se fosse próprio da natureza do pensador uma boa vontade direcionada para a verdade e que houvesse uma retidão natural do próprio pensamento. Em terceiro lugar, que pensar seja, de fato, apenas reconhecer, isto é, seja mesmo o pensamento um ato de reconhecimento. E, em quarto lugar, que seja imprescindível ao pensamento um método para o encontro com a verdade, como se necessário fosse mesmo um método que permitisse ao pensamento não sofrer desvios, mantendo-se na sua retidão pensar verdadeiramente, reafirmando, assim, sua natureza própria. Pelo menos de tudo isso é preciso desconfiar para poder pensar no que significa pensar. (CARREIRA, 2010, p. 21-22).

A preocupação associada ao pensamento pedagógico, segundo o autor, está na aquisição do saber. O que Carreira propõe é anterior a isso, está relacionado em compreender a “verdade” do método para poder sair do seu universo limitado relacionado a um resultado único, e valorizar o fenômeno de aprender em si mesmo.

A “epistemologia da aprendizagem” é abordada por Fávero e Marques (2012), tomando como *locus* de pesquisa o ensino superior. Os autores situam a docência entre dois polos: um processo centrado no ensino e um processo centrado na aprendizagem. Identificam a centralidade do ensino relacionada com um processo direcionado à conservação de uma sociedade desigual ao instrumentalizar o aluno para trabalhar, mas não para que este “pense” sobre o trabalho; e a centralidade da aprendizagem em uma perspectiva de transformação, ao conceber o processo pedagógico como espaço de reflexão, discussão, construção coletiva. Nesses dois processos, a postura do professor se diferencia: na epistemologia do ensino é o professor que escolhe, organiza e decide; e na epistemologia da aprendizagem, o professor assume a função de mediador e orientador do processo pedagógico da aprendizagem. Nesta abordagem, “a organização curricular passa ser algo aberto, flexível, atualizado, interdisciplinar, integrando teoria e prática, disciplinas básicas e profissionais, formação e prática profissional” (FÁVERO; MARQUES, 2012, p. 7).

Concepções de professores sobre ensino e aprendizagem é tema de pesquisa desenvolvida por Oliveira (2012) e que apresenta os resultados de um ciclo de discussões realizado com professoras em serviço de uma instituição privada de Educação de Jovens e Adultos, no município de Rio Grande/RS. A autora observa que a carência reflexiva dos professores faz com que estes pensem que, uma vez que se ensine, o aluno aprende. Tal concepção está de acordo com os modelos inatista e comportamentalista de aprendizagem. Na pesquisa relatada, o grupo de discussão possibilitou que revisitassem as concepções de aprendizagem: inatista, comportamentalista, construtivista, histórico-cultural. No entanto, os professores reagiram como se estivessem tomando conhecimento pela primeira vez desse referencial e tiveram oportunidade de estabelecer relações entre sua prática e as concepções teóricas abordadas.

As expectativas de professores do ensino comum e especial relacionadas à aprendizagem de alunos com deficiência múltipla são discutidas por Polli (2012). A autora considera que as expectativas que os professores nutrem em relação aos alunos têm grande influência no investimento que imprimirão em suas práticas pedagógicas para fazer com que esses alunos aprendam. Em relação às professoras que participaram da pesquisa, a dificuldade que mais aparece em seus relatos está relacionada com a comunicação. Ainda assim, mesmo que tenham dúvidas se os alunos com deficiência múltipla, que não falam, estão entendendo o

que se fala a sua volta, as professoras relatam que sempre estão conversando com eles e fazendo com que interajam com os colegas. A pesquisadora identifica uma questão que ainda se constitui como um desafio: envolver esses alunos na aprendizagem de conteúdos, o que ela não observou na realidade pesquisada.

A concepção de ensino e de aprendizagem subjacente ao currículo do ensino superior – curso de licenciatura em ciências biológicas - é pesquisada por Zaneti (2012), na tentativa de obter elementos da epistemologia do professor que este curso pretende formar. A autora defende que o conhecimento acerca das concepções epistemológicas que regem o ensino pode conferir as condições necessárias para questionar e transformar o processo escolar. Utiliza-se das ideias de Fernando Becker para abordar as epistemologias empirista, apriorista e interacionista construtivista (esta última considerada como a que supera uma dicotomia e se aproxima mais da concepção de ensino e aprendizagem para a diversidade da escola atual). Também defende a importância dos futuros professores terem conhecimento sobre a visão contemporânea da “natureza da ciência” para que possam lecionar cientes dessa visão. E conclui:

A partir da pesquisa realizada, a proposta que fazemos é que a licenciatura deva constituir um curso autônomo que privilegie as questões que lhe são específicas – de ensino, de aprendizagem, de pesquisa – e os aspectos históricos, filosóficos e epistemológicos que envolvem o ser e o se tornar professor. Simultaneamente, é fundamental que se desenvolva uma sólida formação em conceitos e conteúdos biológicos, mas de modo que sejam contextualizados historicamente e que sejam reveladas as disputas e os interesses que fazem parte da ciência. (ZANETI, 2012, p. 96-97).

A influência dos saberes experienciais na aprendizagem da docência é discutida por Baccon, Clock e Mendes (2014), considerando que tais saberes podem impedir ou facilitar a construção de uma base favorável e necessária de saberes relativos ao “ser professor”. Relativamente às concepções de ensinar e aprender de licenciandos em matemática, a pesquisa identificou uma predominância do paradigma da racionalidade técnica. Grande parte dos graduandos pesquisados apresenta uma visão tradicional e conservadora de ensino que tende a se identificar com a visão de professor como aquele que “transmite conhecimentos”. As autoras atribuem essa visão dos futuros professores a vivências tradicionais de ensino como alunos da Educação Básica. Defendem que, para buscar melhoria nos processos formativos docentes, é preciso conhecer, primeiramente, o que sabem sobre ensinar

e aprender. Discutem, ainda, o que é preciso fazer para incidir sobre as concepções tradicionais que os alunos trazem para os cursos de formação, para romper com esse círculo vicioso. As autoras admitem ser essa uma questão complexa, mas que deve ser enfrentada pelos formadores de professores, a começar por suas próprias práticas.

As significações dos alunos construídas “no” e “sobre” o processo de ensino e aprendizagem são investigadas por Silva e Toscano (2014). Trata-se de pesquisa realizada em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Londrina/PR. Os autores observam que as significações construídas pelos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem são influenciadas por suas vivências como aprendizes. E sua possibilidade de aprender é determinada por essas significações e por essas vivências. Um processo de ensino que investe na mediação, nas condições de trabalho e na mobilização dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, promove-os à condição de aprendentes e modifica as significações que estes possuem sobre aprendizagem. Portanto, capacidade de aprendizagem não é vista como pré-requisito para aprender, mas efeito das boas expectativas do entorno e da vivência de experiências positivas em sala de aula.

5.3.2 Práticas pedagógicas e concepções de aprendizagem e deficiência

Por se entender que as concepções movem as práticas, busca-se conhecer as práticas para compreender, mesmo que de forma parcial e limitada, as possíveis concepções que a elas subjazem.

5.3.2.1 Práticas pedagógicas no ensino comum

Autores como Rahme e Mrech (2009), Alves (2009), Pletsch e Glat (2011), Mesquita (2013) e Vasques e Baptista (2014) apresentam as práticas escolares como expressão de uma “cultura” escolar. Caracterizá-las dessa forma possibilita compreender que sua transformação não é algo simples, que acontece de forma linear, mas sujeita a um longo processo que envolve disputas e para o qual não há um ponto final que representa a expressão exata do que determinada política almejou.

Desde o campo da psicanálise, Rahme e Mrech (2009) investigam a “educação inclusiva” como uma das formas de constituição do laço social na contemporaneidade, considerando seus efeitos para a produção de subjetividades. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública com uma turma de crianças que cursavam o primeiro ano do ensino fundamental, sendo que uma delas apresentava “necessidades educacionais especiais”. As autoras compreendem a “educação inclusiva” como processo que precisa ser olhado na sua continuidade, com aspectos próprios de uma mudança cultural, que demanda tempo, aprendizagem e construção coletiva de outras crenças. A pesquisa possibilitou observar que a presença das pessoas com deficiência na escola mobiliza tanto a própria pessoa com deficiência para o desenvolvimento, ao colocá-la diante de atividades mais significativas e dar-lhe um sentimento de pertença à comunidade maior, como aos demais alunos que aprendem a ver as pessoas com deficiência de outra forma. É possível prever, segundo as autoras, que as gerações vindouras tratarão as pessoas com deficiência com naturalidade, diferentemente de seus antepassados que, diante daquelas, não sabiam como agir.

Os prejuízos causados pela ênfase do currículo na assimilação de informações e na progressão de conhecimentos constituem tema de pesquisa para Alves (2011), que se utiliza da “Justiça Cognitiva” e da ideia de “razão indolente” formulada por Boaventura de Sousa Santos para desenvolver o tema. Tal proposta curricular reduz as possibilidades de desenvolvimento por parte dos alunos ao impedir o processo de investigação e iniciativa à pesquisa. Nesse caso, se afirma que tal conhecimento só poderá ser trabalhado em tal fase, depois de ter sido trabalhado isto ou aquilo, o que cria uma hierarquização entre os conhecimentos. São as “escolhas” que caracterizam o currículo como território de poder. A autora advoga pela introdução da pergunta: “Por que não?” Evoca a “pedagogia da pergunta”, pois a partir dos referenciais teóricos adotados, acredita que a criança constrói conhecimento pela ação inventiva, não representativa: conhecer é criar, segundo ela. A escola atual ainda se estrutura a partir de uma ordenação lógica em que o conhecimento é tratado como representação do conhecido. Tal lógica sustenta as discussões sobre o currículo, a aprovação/reprovação e o destino acadêmico/profissional dos estudantes.

O processo de ensino e aprendizagem na escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais é discutido por Pletsch e

Glat (2011) tomando por base estudos de cunho sócio-histórico-cultural. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro: duas regulares municipais e uma especializada estadual. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, falta de conhecimentos dos professores para elaborar planejamentos educacionais individualizados, a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a alunos com deficiência intelectual, independentemente da modalidade de escolarização.

As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas de maneira geral — tanto no contexto educacional comum como especializado —, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar. Ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa). (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 5).

As autoras observam baixa expectativa e, em razão disso, pouco investimento na aprendizagem por parte dos professores em relação aos alunos com deficiência intelectual. O que se deve, segundo elas, à representação social da pessoa com deficiência intelectual como alguém incapaz de desenvolver aprendizagens mais complexas. Algumas entrevistadas deixaram isso claro em suas falas: “‘o pouquinho que eles fazem já está bom’, já que ‘pelo menos eles estão na escola se socializando’” (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 5). As autoras citam outros estudos que corroboram a constatação de que os sistemas de ensino não reestruturaram a prática pedagógica para atender às diferentes necessidades de seus alunos. Também se referem ao fato de que os alunos com deficiência intelectual, nas realidades pesquisadas, ainda não são assumidos pelos professores do ensino comum, ainda são “da educação especial” e asseveram que enquanto a educação especial continuar atuando como um sistema paralelo, não haverá avanço na inclusão desses alunos. Reafirmam a importância da articulação entre o profissional da educação especial e do ensino comum para que se efetive a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Os dados da pesquisa também dão a conhecer sobre a concepção de deficiência intelectual que impera entre os professores: ainda predomina o modelo médico com uma visão estática das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual.

E concluem:

A partir das reflexões realizadas pode-se afirmar que, mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo (como comumente é sugerido pelas políticas públicas), é preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. A educação efetiva de fato e de direito de alunos com deficiência intelectual em contexto “inclusiva” necessita de uma *transformação na cultura escolar*. (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 8, grifo nosso).

A escolarização de sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) é abordada por Vasques e Baptista (2014) em artigo que explora 107 teses e dissertações produzidas no período entre 2000-2012 e analisa as concepções de TGD, de escola e escolarização. Os autores observam, com base nesses estudos, que a “diferença” ainda está, preponderantemente, relacionada com o “desigual”. Ao relacionar a diferença com a anormalidade, produz-se a desigualdade. Compreendem que os manuais classificatórios contribuem para afirmar tal representação e influenciar práticas escolares “empobrecidas e objetivadoras”, que veem no sujeito com TGD apenas o impedimento sem sequer vislumbrar o papel do “laço social” como algo que lhe dá existência, como a todos as pessoas. “Dessa posição enunciativa resulta um sentido com profundas *raízes na cultura escolar*: as práticas pedagógicas existem independentemente do contexto, das interpretações e das políticas” (VASQUES; BAPTISTA, 2014, p. 682, grifo nosso). Os autores propõem uma reflexão sobre a criação de identidades (“o autista”, por exemplo) que apagam a alteridade, “a diferença como condição de ser”. Consideram que a representação dos sujeitos diferentes como “inferiores, anormais, ineducáveis ou (in)suportáveis” é uma produção do campo acadêmico científico e dos sistemas escolares e reproduzido pelos demais como “a” verdade. Mas como os autores afirmam, “o mundo valora os objetos/sujeitos da maneira como se relaciona com eles” (VASQUES; BAPTISTA, 2014, p. 682), portanto, a valoração e a interpretação em relação a esses sujeitos estão abertas à modificação, diante de novas relações que se estabelecem.

Identificar elementos que indiquem que um professor é “inclusivo” (apontados pela comunidade escolar) é o objetivo da pesquisa de Mesquita (2013). O texto reproduz falas que narram a experiência “inclusiva” nas salas de aula pesquisadas. Em determinado momento, a autora explora a centralidade que é dada à escrita na

cultura escolar. Com base na cópia, os alunos são classificados entre os que copiam e os que não copiam (MESQUITA, 2013, p. 139). As mães dos alunos consideram a professora sujeito da pesquisa como “professora inclusiva”. A autora conclui que o que faz com que as mães a considerem assim é a cultura escolar em que todos estão imersos, a sua “representação” de escola. Se essa professora está conseguindo fazer com que seus filhos participem de alguma forma dessa cultura, então, ela é inclusiva, embora sua prática denuncie uma visão muito tradicional. Cita Sacristán para dizer que identifica na prática da professora o que esse autor chama de “reprodução-inovação”.

Falas da professora pesquisada levam a pesquisadora a concluir:

Ora, o que está posto nesse cenário: 1) A certeza de que o fazer escolar só é fazer propriamente escolar quando os elementos como conteúdo, uso do livro didático, das tarefas, do cumprimento do planejamento são efetivamente marcas de que existe um processo de escolarização sendo desenvolvido; 2) a certeza que essa forma de fazer educação não é eficiente para todos os alunos, por isso a necessidade de alterações pedagógico-curriculares, necessidade essa que passa a compor o discurso da escola inclusiva. (MESQUITA, 2013, p. 147).

A pesquisadora ressalta que a prática também é um elemento da cultura escolar. A professora tem um planejamento para os alunos que não possuem deficiência e um planejamento individual para cada um dos alunos com deficiência. Essa ocorrência é identificada pela pesquisadora como a conservação de uma tradição: “professor como transmissor; aluno como receptor e conhecimento como aproximação hierárquica entre os dois” (MESQUITA, 2013, p. 149). A presença dos alunos com deficiência faz a professora entrar em conflito com essa tradição. O problema não é o aluno com deficiência, mas a forma como a escola está estruturada que não consegue dar conta do trabalho com ele. A professora se vê em conflito diante de duas culturas: “reprodutora” (que historicamente marca a escola) e a cultura como “tradição nutriente” (presente no discurso político e especializado sobre inclusão) (MESQUITA, 2013, p. 150). A autora faz duas inferências:

1) Enquanto a política curricular inclusiva for compreendida como um modelo a ser seguido e encapsulado na escola, esta e suas práticas continuarão sendo definidas como fracassadas; 2) se a cultura escolar instituída ao longo da história da escolarização é a da exclusão e a cultura que se quer instituir é o seu oposto, a inclusão, é fundamental que as práticas historicamente produzidas sejam compreendidas como elementos de continuidade da nova cultura. (MESQUITA, 2013, p. 151).

A mesma autora defende que a cultura tradicional da escola tem como eixo estruturante os conteúdos, os conhecimentos escolares; e a cultura “inclusiva” teria como eixo estruturante o reordenamento espaço-tempo.

Os quatro trabalhos acima citados relacionam as práticas escolares a uma “cultura” que, como tal, se produz e se reproduz e também se transforma.

Se as práticas escolares expressam tradições vinculadas a uma cultura, cuja transformação é possível, mas não acontece de forma linear, é compreensível que o processo de escolarização de pessoas com deficiência, como elemento tensionador de transformação da cultura escolar, seja caracterizado por diferentes temporalidades. Os trabalhos de Caiado, Martins e Antonio (2009), Kassar (2012) e Souza (2013) trazem recortes de práticas pedagógicas que expressam a diversidade dessas experiências diante das contingências históricas que as condicionam.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas “denominadas classes inclusivas” são problematizadas por Caiado, Martins e Antonio (2009). Foram realizadas 102 entrevistas com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em sala regular de instituições de ensino regular, públicas ou privadas. Os depoimentos relativos às práticas pedagógicas, segundo as autoras, dão indicativos de que “pouco se discute ou se concretiza no que se refere à apropriação do conhecimento” (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009, p. 626). As falas das professoras “revelam propostas pedagógicas que pouco se aliam à construção de um trabalho educacional que considere a diversidade” (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009, p. 628). As autoras encontram diferentes situações envolvendo os sujeitos com deficiência, que vão desde o esquecimento que lhes é dirigido por não demandarem auxílio em aula em razão de que aprendem o conteúdo fora da escola; passando por mantê-los ocupados com atividades “repetitivas e solitárias” e chegando à questão da progressão continuada. Mas as autoras confirmam a dimensão ambivalente que caracteriza o processo educativo:

Há professoras que se referem ao alívio de terem especialistas que decidem sobre sua prática e outras que revelam os encantamentos que o trabalho pedagógico ainda traz, mesmo após 20 anos de magistério e em condições muitas vezes tão precárias. Mas na entrelinha dessas narrativas leio sobre a solidão dos alunos com deficiência em sala, leio sobre a solidão dos professores que os aceitam com tantas reservas, porque não sabem o que fazer com “o aluno que lhe tira o chão.” Na verdade, leio a distância que temos a percorrer na construção de um currículo que tome o conhecimento

sobre a vida, que abra as dimensões da arte, da ciência, do movimento histórico e que considere os alunos sujeitos de direitos, sujeitos singulares. (CAIADO; MARTINS; ANTÔNIO, 2009, p. 629).

As autoras ressaltam o “clamor” das professoras no que se refere a sua necessidade de formação para responder ao trabalho com os alunos com deficiência, seja para planejar atividades apropriadas, seja para avaliar ou para estabelecer interlocuções com as famílias.

Reflexões acerca dos “limites ainda presentes” no que diz respeito aos “lugares da diferença” nos dispositivos legais e nas práticas escolares são propostas por Kassar (2012), que se refere às mudanças envolvendo o direito à educação escolar de segmentos historicamente alijados do direito à educação, dentre esses as pessoas com deficiência. A autora se baseia em estudos comparados internacionais para afirmar que: “Vemos que em todas as situações apresentadas, alunos que estudam junto a outros em situações comuns adquirem um desenvolvimento mais adequado. Os autores enfatizam que isso ocorre mesmo com crianças com deficiências severas” (KASSAR, 2012, p. 839). No entanto, a autora aponta que a presença dos alunos com deficiência no ensino comum “expõe alguns problemas: a qualidade de nossas escolas, a insuficiência na formação de nossos educadores, o baixo investimento, entre outros” (KASSAR, 2012, p. 844).

Buscando conhecer como se materializam os princípios da educação inclusiva, Souza (2013) investiga a rotina escolar de uma escola pública municipal, em uma turma de 5º ano. A imersão no campo de pesquisa deu a conhecer muitas fragilidades daquele contexto escolar para assegurar o direito à educação dos 35 alunos, entre os quais havia um aluno com surdez não usuário de Libras; outro com deficiência múltipla que utiliza cadeira de rodas e que não possui autonomia no desempenho de atividades diárias; e um terceiro com deficiência intelectual. Todos sob a responsabilidade de uma professora que não contava com profissional auxiliar e em um ambiente com carência de recursos de acessibilidade principalmente para o aluno com deficiência múltipla.

Elen, nessa época, assumia uma demanda imensa de trabalho. A professora tinha de ensinar aos alunos de 5º ano, que apresentavam grandes defasagens de conhecimento em português, matemática, história, geografia; tinha de alimentar, limpar e cuidar de Alan; e ainda se preocupar com as demandas específicas de Diego e de Fabiano. (SOUZA, 2013, p. 196).

Mesmo diante de um contexto tão desafiador, os relatos das aulas da professora demonstram seu esforço em assegurar a participação de todos os alunos nas atividades promovidas. Acompanhar os três casos de deficiência presentes nessa sala de aula leva a autora a concluir que a “educação inclusiva” não se apresenta como a experiência “idílica” que, na sua interpretação, os documentos oficiais orientadores sugerem. Segundo a pesquisa, os alunos com deficiência estão no 5º ano e, em que pese toda a disposição da professora, não estão acessando a aprendizagem.

As condições de Alan e da escola também nos colocam em uma situação limite de análise dos pressupostos e das diretrizes para a implementação da política de Educação Inclusiva. (SOUZA, 2013, p. 234).

Diego não participava de reforço nem precisava fazer as avaliações que determinam a qualidade de educação dessa escola, posto que é um aluno com deficiência, embora tenha sido aprovado automaticamente ao longo de seus anos de escolarização. (SOUZA, 2013, p. 249).

O próximo grupo de trabalhos relaciona exemplos de práticas escolares que seriam potencialmente excludentes: Silva, M. (2009), Silveira e Fischer (2009), Freitas e Monteiro (2010), Lebedeff (2010), Kassar (2011), Lima e Dorziat (2013), Fernandes (2013), Freitas (2014) e Silva-Porta (2015).

As interações dos alunos com “necessidades educacionais especiais” e sua relação com a promoção da aprendizagem é tema explorado em pesquisa realizada por Silva, M. (2009) que se apoia na perspectiva histórico-cultural. A autora registra a existência de interações entre os alunos com “necessidades educacionais especiais” e os seus pares no contexto pesquisado, mas observa que tais interações não são suficientes para impulsionar o processo de aprendizagem desses alunos.

Observamos no contexto da sala de aula que o aluno que ajudava seu colega na resolução das atividades propostas pela professora tentava discutir, incentivar, dar pistas, objetivando mostrar o caminho para a resolução da atividade, embora por poucas vezes esse objetivo tenha sido atingido com relação ao aluno com necessidade educacional especial. Já os alunos que necessitavam de ajuda demonstravam interesse, faziam perguntas e aceitavam a ajuda do colega, porém dificilmente compreendiam a explicação recebida, o que evidenciava que esta interação era insuficiente. (SILVA, M., 2009, p. 160).

A autora percebe um “equivoco” no contexto investigado, envolvendo a interação como elemento que promove a aprendizagem entre pares: a interação era

entendida como a “solidariedade” entre os alunos de modo que um ensinasse o outro se utilizando de explicações verbais.

A concepção de escola inclusiva e a prática pedagógica de artes visuais dos arte-educadores em turmas onde estudam educandos cegos são analisadas por Silveira e Fischer (2009). A pesquisa envolveu um aluno cego, uma aluna cega e duas arte-educadoras de duas escolas públicas municipais de uma cidade da região Sul de Santa Catarina. A análise revelou pequena participação dos alunos cegos nas aulas de arte e pouca interação destes com a professora titular, de modo que seu acompanhamento ficava sob a responsabilidade do professor de apoio. A pesquisadora atribui a dificuldade de promover a acessibilidade necessária para que os estudantes com deficiência participassem da aula de arte à insegurança e à falta de conhecimento da professora. E pondera que muitos estudos ao apontarem essa carência de conhecimento, o fazem se referindo aos conhecimentos específicos da deficiência; ou aos conhecimentos didático-pedagógicos. A autora considera que a pesquisa traz à tona um elemento que carece de reflexão: o conhecimento relativo à própria área do conhecimento/disciplina.

As práticas pedagógicas dirigidas às crianças com “necessidades educacionais especiais” na Educação Infantil constituem-se como objeto de análise para Freitas e Monteiro (2010). A pesquisa, apoiada em Vygotsky, envolve o acompanhamento de uma sala de aula da Educação Infantil onde há uma aluna de cinco anos que apresenta encefalopatia crônica infantil (atraso no desenvolvimento neuropsicomotor). No ensino comum, foi possível observar, basicamente, dois encaminhamentos com a aluna com deficiência: quando ela recebia as mesmas atividades dos demais colegas, a atividade era realizada “com” ou “pela” monitora; em outras situações a menina recebia atividades diferenciadas do restante do grupo parecendo, segundo a pesquisadora, ser uma estratégia para que a mesma não atrapalhasse a atividade do grande grupo.

As condições de escolaridade de estudantes surdos na região Planalto Médio Rio-Grandense são apresentadas por Lebedeff (2010) a partir dos resultados de uma pesquisa realizada no município de Passo Fundo e entorno. Constituíram-se como alvo da pesquisa a rede pública estadual e as redes de 14 municípios da região, os registros de políticas educacionais e de projetos político-pedagógicos das escolas. A pesquisa apontou uma série de fragilidades envolvendo, principalmente, a “aquisição e desenvolvimento de língua de sinais pelos alunos surdos” em razão

de uma série de carências que se apresentavam naquelas redes à época da pesquisa, dentre as quais se destacam: falta de intérpretes de Libras, condições inadequadas para aprendizagem da língua portuguesa, ausência da disciplina de Libras no currículo, falta de apoio pedagógico e de formação continuada para os docentes.

Em artigo que analisa os desafios do oferecimento da educação especial no âmbito da atual política de educação inclusiva brasileira, Kassar (2011) apresenta um estudo de caso em uma escola pública municipal considerada como representativa de sucesso e aponta limites na materialização da política proposta. A autora apresenta o conjunto de políticas e programas do governo federal do Brasil que visam à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Menciona avaliação realizada pelo MEC, com base nos números do Censo Escolar que indicam o crescimento de matrículas desse público no ensino comum, a qual considera que os objetivos da atual política estão sendo atingidos. Problematizando essa avaliação, a autora alerta para os inúmeros desafios que ainda estão postos para a consolidação dessa proposta, quando se penetra no interior das escolas. Relata experiência de pesquisa realizada em uma escola de um município-polo do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*.

Escolhemos propositadamente um caso considerado “de sucesso” frente à escola: o aluno de 3º ano (Rodrigo, que é cego) não apresenta problema de interação, é bem acolhido pela turma e é considerado bastante inteligente. Ele frequenta a escola em um período e recebe apoio especializado em sala de recurso em outro turno. Sua professora de sala comum leciona há 15 anos, é graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Participa, quando possível, das formações propostas pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, dentre outras oferecidas pelo município. A professora da sala de recursos trabalha há 11 anos em sala de recurso e tem especialização em Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva e formação específica na área da Deficiência Visual. (KASSAR, 2011, p. 74).

Em que pese as condições do estudante, a formação das duas professoras (do ensino comum e do AEE) e a disponibilidade de recursos, o que a pesquisadora registra, em seu caderno de campo, é a observação de uma prática pedagógica cujas ações parecem ser pensadas sem considerar a existência do aluno com deficiência, tampouco como aprende qualquer aluno considerando o tipo de atividade proposta aos demais. A professora da sala comum pensa a aula para os demais alunos e durante o seu desenrolar, tenta prover acessibilidade para o aluno

com deficiência (inclusive se ausentando da sala para isso) em atividades oferecidas separadamente e de forma improvisada. O que a pesquisadora testemunha é uma série de eventos malsucedidos causados pela falta de planejamento e organização da prática pedagógica. Também é possível concluir pelo relato, que não se trata de um evento fortuito, pois a forma como transcorre o episódio dá mostras de que se trata de uma prática instaurada.

Lima e Dorziat (2013) e Fernandes (2013) apresentam pesquisas que envolveram a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil. A primeira pesquisa foi desenvolvida em três Creches e Pré-escolas da rede municipal da cidade de Campina Grande/PB. Teve como objetivo analisar as concepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do ensino comum e do atendimento educacional especializado (AEE) que atuavam nessas instituições. As autoras ressaltam a importância de a inclusão ocorrer desde a Educação Infantil, no entanto, apontam algumas situações de exclusão vivenciadas pelas crianças com deficiência que, em nome do “cuidado” diante de sua condição de deficiência, são cerceadas de vivenciarem experiências de aprendizagem que são fundamentais para o seu desenvolvimento. O trabalho aponta a necessidade de formação continuada para os professores a fim de oferecer-lhes subsídios para que redimensionem suas práticas sob novas bases. E a segunda pesquisa (FERNANDES, 2013) investigou a prática pedagógica de uma professora da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Fortaleza. Observou-se que a professora acolhia a todos os alunos “em sua singularidade”, no entanto, as atividades propostas não favoreciam o brincar, a interação em pequenos grupos, e seguiam uma rotina rígida que não possibilitava explorações contextuais. A autora atribui que tal prática resulte de um modelo de gestão escolar e pedagógica que não favorecia trocas entre os professores de modo a visualizarem mutuamente suas práticas com o objetivo de revitalizá-las constantemente.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é discutida por Freitas (2014) a partir de um estudo de caso realizado em uma sala de EJA de uma escola municipal situada no interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa duas jovens com deficiência intelectual, suas respectivas mães e a professora responsável pela sala da EJA. Ao analisar a prática pedagógica da professora de EJA em relação às alunas com

deficiência intelectual e ao se referir a uma das estudantes em particular, a autora entende que ela desconhece as necessidades da aluna e as suas particularidades:

Essa professora compara as dificuldades da aluna com as dos demais estudantes da sala. Essa avaliação ineficiente traz consigo a ideia de que é a aluna que deve se adaptar ao conteúdo, e não vice-versa. Outra consequência da não adaptação dos conteúdos está ligada às constantes ajudas fornecidas a Nayara durante a realização das atividades. Talvez, se Lúcia adaptasse as tarefas a essa educanda, poderia obter resultados mais significativos quanto à aprendizagem de suas educandas com deficiência intelectual. (FREITAS, 2014, p. 103).

A pesquisadora, ao perceber que as alunas buscavam constantemente a ajuda da professora, pergunta a esta se não realiza adaptações curriculares, ao que a professora responde que as alunas não precisam, que a escola facultava essa possibilidade, mas que ela não vê necessidade. A pesquisadora conclui: “Aqui aflora novamente o desconhecimento sobre as necessidades e as especificidades da deficiência intelectual, necessidades essas que são significativas em se tratando de processo de ensino e aprendizagem” (FREITAS, 2014, p. 104). A professora declara que considera importante a participação das alunas nas discussões em sala, embora nem sempre suas opiniões estejam focadas no tema em pauta, pois uma delas divaga um pouco e a outra quase não participa. Quanto a isso, afirma: “

[...] não atribuo nota para ambas as alunas, *pois elas não estão inseridas na caderneta escolar*. Mas dou importância aos textos que elas produzem. A pasta de produção de textos é um lugar que você consegue observar o crescimento da escrita do aluno. (FREITAS, 2014, p. 104, grifo nosso).

Diante desse relato da professora, a pesquisadora interpreta que os conteúdos sistematizados ficam em segundo plano. E conclui, durante a observação, “*que não havia diferenças entre as avaliações para as alunas com deficiência intelectual e as avaliações para os outros alunos*” (FREITAS, 2014, p. 105, grifo nosso).

A prática pedagógica de professores diante de alunos com deficiência intelectual é analisada por Silva-Porta (2015). Participaram da pesquisa três professores de alunos com deficiência intelectual, do ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola com alto índice do IDEB de um município do interior de São Paulo. Como resultado da pesquisa:

Constatamos a presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com DI centradas na figura do professor e na mera transmissão de conteúdo. As práticas não sofreram nenhuma modificação, seja nos procedimentos de ensino, atividades seja nas avaliações, o que colaborou na acentuação das dificuldades dos educandos. (SILVA-PORTA, 2015, p. 121).

Além das práticas pedagógicas tradicionais, o estudo aponta “formação deficitária, concepção segregatória e baixa expectativa acadêmica, falta de apoio e suporte às professoras em sala de aula, ênfase curricular centrada em atividades empobrecidas de significado cultural e sentido pessoal” (SILVA-PORTA, 2015, p. 121). A autora advoga pela urgência de um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação especial e do ensino comum e um posicionamento urgente da escola no sentido de proporcionar a reflexividade diante das práticas docentes.

Alguns trabalhos concentram seu foco de investigação nas concepções e representações dos professores em relação às suas práticas pedagógicas: Sekkel (2009), Siems (2009), Reis (2010), Costa (2012), Costa (2013), Afonso (2014) e Cintra (2014). E o trabalho de Veltrone (2009) discute as concepções de alunos com deficiência em relação a sua escolarização no ensino comum.

O medo de expor-se é abordado por Sekkel (2009), em pesquisa etnográfica realizada em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo. O estudo aborda o medo de expor-se que caracteriza as pessoas na atualidade, em razão de pensarem que estão sempre sendo avaliadas ou serão cobradas por aquilo que mostram pensar ou fazer. De acordo com a autora, esse medo de expor-se e o conseqüente resguardo limitam as possibilidades de crescimento a partir do abrir-se ao outro, de aprender com o outro. As professoras investigadas anunciavam não terem dúvidas ou problemas em sua prática profissional e se mantinham fechadas para abordar sobre a prática pedagógica e seus desafios cotidianos em uma demonstração de que sabiam tudo, mas a observação mostrou muitas situações não favoráveis ao desenvolvimento dos alunos que poderiam ser retomadas pelas próprias professoras, se estas fossem mais abertas a ouvir e trocar com os demais colegas.

A forma como os professores da educação especial estabelecem relações com a diferença é discutida por Siems (2009), com apoio no referencial histórico-cultural. Sete professores atuantes na rede pública de ensino do Estado de Roraima

participaram das entrevistas. O estudo encontra muita referência à deficiência como característica do sujeito, sem relação com o entorno social. Foram identificados três perfis:

Identificamos a existência de profissionais que atuam na perspectiva de *correção* do defeito, gerando práticas educacionais focadas na construção de estratégias de superação dos limites associados ao defeito, de forma que o indivíduo possa vir a ser inserido na sociedade tida como “normal”. É a diferença posta no “Outro”, e não a diferença como base do ser humano. Um segundo grupo entre os nossos entrevistados, manifestou um perfil identitário que, nas relações com a diferença, parte da *compreensão* desta diferença, como um elemento presente entre os seres humanos a ser assumido como um dos componentes da vida social e cultural, respeitados os limites e potencialidades de todos. Um terceiro perfil que identificamos como emergente nos discursos de nossas entrevistadas foi a da *conscientização*, que entende a diferença como elemento essencial da natureza humana, e que projeta a concretização do Múltiplo, como valor social [...]. (SIEMS, 2009, p. 194, grifos nossos).

A autora ressalta que não tem a pretensão de utilizar tais resultados para realizar generalizações por tratar-se de um grupo reduzido de entrevistados.

As histórias pessoais de professores são tomadas como documentos de pesquisa por Reis (2010) para mostrar como cada um(a) (re)inventa diariamente as propostas curriculares. Apresenta pesquisa que envolve três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas práticas ao longo da vida. Procura pensar o cotidiano escolar a partir da experiência dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. A autora vai em busca da “vida ordinária deixada de lado pelas grandes pesquisas em educação” (REIS, 2010, p.1):

Entendendo o cotidiano como espaço privilegiado de produção de práticas curriculares e os currículos como produzidos cotidianamente, sendo muito mais do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas, creio ser preciso buscar as marcas da vida de todo dia que são tecidas nas práticas e que dão vida às propostas curriculares. (REIS, 2010, p. 7).

E ainda a esse respeito: “Pensar em uma escola e estar em uma escola são coisas muito diferentes” (REIS, 2010, p. 11). A autora convida a pensar a escola para além do discurso sobre “o que não há” nela e anuncia não ter encontrado passividade, reprodução vertical teoria-prática, mas histórias de usos e apropriações, rebeldia, relação “*prácticateoriaprática*”.

Ou seja, professoras e alunos(as) não se limitam ao que é determinado pelos textos curriculares. Aprendem e ensinam, numa relação que lhes permite ir além do que é proposto. Este *aprenderensinar* que acontece por dentro dos muros escolares é aquele que ultrapassa as propostas curriculares. (REIS, 2010, p. 9).

A compreensão dos docentes sobre a inclusão na escola comum e a efetividade da prática pedagógica dos professores nesse processo são questões investigadas por Costa (2012) em pesquisa envolvendo cinco escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino na região central de São Paulo. O trabalho aponta a existência de alguns docentes ainda resistentes à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, sobretudo docentes que não sabem como promover adaptações curriculares para estudantes com deficiência. Encontra ainda muitas barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas obstaculizando a participação efetiva dessas pessoas no ambiente escolar. Aponta como principal questão a receber investimento: a formação de professores.

As práticas pedagógicas e as interações linguísticas envolvendo um aluno surdo constituem investigação realizada por Costa (2013) por meio de um estudo de caso. O sujeito da pesquisa, matriculado em uma quarta série do Ensino Fundamental I de uma escola de Fortaleza, se comunica receptivamente por meio de leitura labial e expressivamente utilizando “sinais caseiros”. A autora conclui que a aprendizagem do aluno é prejudicada por barreiras de ordem linguística, pois não há “ambiente linguístico” favorável ao seu desenvolvimento. Ao ler as entrevistas e os relatos de vários momentos da aula, observa-se que a metodologia utilizada pelos professores baseia-se no trabalho individual e exposição do professor para o grande grupo. A interação é, preponderantemente, professor-aluno.

A inclusão escolar de alunos com autismo e as ações pedagógicas de sala de aula são abordadas por Afonso (2014). Foram entrevistadas nove professoras do Ensino Fundamental Ciclo I vinculadas a uma rede municipal de educação de um município do interior de São Paulo, com histórico e experiência de atuação com alunos que apresentam autismo, matriculados em classes comuns do ensino regular no ano de 2011. As professoras pesquisadas sentem carência de formação sobre o autismo e como trabalhar com esses alunos. A autora demonstra preocupação em contribuir com dúvidas repetidamente anunciadas e relativas a “como fazer a inclusão” e “o que é necessário para que ela se efetive” (AFONSO, 2014, p. 157) quando se fala de alunos com autismo. Aponta a formação continuada

e oportunidades de experiências iniciais com alunos com autismo como favorecedoras da inclusão desses alunos no ensino regular, pois podem contribuir para minimizar a reprodução de mitos sobre o autismo que alimentam baixas expectativas e rejeições no trabalho com esses alunos.

Os sentidos da docência diante do processo de inclusão educacional são investigados por Cintra (2014), com referência teórica em Vygotsky e González Rey. Participaram da pesquisa professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Porto Alegre/RS. As falas das professoras entrevistadas trazem à tona a insatisfação com o número de alunos nas salas, com a forma como as secretarias definem “de cima” sobre o processo, declaram-se despreparadas, alegam que sua graduação não as preparou para trabalhar com a inclusão. Na fala de uma das entrevistadas (CINTRA, 2014, p. 74), aparece a preocupação com o vencimento dos conteúdos, com a “produção” como denomina a pesquisadora, ao relacionar tal preocupação com a lógica capitalista.

A cultura da reprovação, seleção e retenção está presente no imaginário do professor e justificada na necessidade de preparar, desde o primeiro ano, para o vestibular, papel que, como muito bem coloca Arroyo, está reafirmado nas políticas sociais. (CINTRA, 2014, p. 75).

A pesquisa traz na fala dos entrevistados a visão de avaliação classificatória, excludente, que se preocupa com a aquisição de conhecimentos na forma mais tradicional dessa aquisição e também traz a preocupação do professor com a cobrança dos pais para que a turma “progrida” em termos de conteúdos. Vê-se o professor em conflito entre duas lógicas: já consegue perceber que tem que valorizar os avanços individuais, mas ainda se sente preso à visão do currículo como pista de corrida.

As percepções dos alunos com deficiência mental a respeito de sua escolarização em “classe comum” são analisadas e descritas por Veltrone (2009). A pesquisa envolveu dois grupos, um deles com dez alunos com deficiência mental e o outro com dez colegas sem deficiência mental. Foram relatadas experiências tanto consideradas positivas quanto negativas. Os dois grupos “revelaram manter uma boa interação com seus professores” (VELTRONE, 2009, p. 6). Em relação ao relacionamento, alguns alunos com deficiência relataram exemplos de agressões verbais por parte de colegas e no que diz respeito à aprendizagem, referiram

encontrar dificuldades. Por outro lado, também narraram experiências positivas tanto com colegas como com professores. A autora refere que a inserção de alunos com “deficiência mental” no ensino comum não pode ser vista como “algo bom ou ruim”. No entanto, afirma:

Diante dos dados apresentados neste estudo pode-se questionar se de fato a inclusão escolar está ocorrendo na nossa realidade educacional. Consideramos que a matrícula é o primeiro passo, mas a inclusão, conforme seus pressupostos políticos e legais, somente vai se efetivar quando efetivamente os alunos tiverem acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento, o que inclui a aprendizagem escolar e boas interações sociais. (VELTRONE, 2009, p. 17).

Autores como Costa, A. (2009), Pereira (2011) e Valentim e Oliveira (2013), exploram as concepções de deficiência e sua relação com as práticas pedagógicas.

As representações sociais sobre inclusão educacional de professores que possuem formação em educação inclusiva e daqueles que não a possuem constituem objeto de investigação realizada por Costa, A. (2009). Baseado na Teoria das representações sociais, o estudo buscou saber sobre a existência de diferenças nas representações sociais sobre inclusão educacional ao considerar professores que possuem alguma formação em educação inclusiva comparados aos que não possuem nenhuma formação sobre essa temática. A pesquisa não encontrou elementos que indiquem diferenças entre os dois grupos. Ambos apresentaram um discurso de igualdade, ao passo que a prática observada não correspondeu ao discurso. Diante do achado, a pesquisadora mudou a estratégia metodológica, abandonando a divisão em grupos e passou a analisar as falas. Com isso, fez um novo achado: muito mais forte que a representação de educação inclusiva é a representação social de aluno com “necessidades educacionais especiais”.

[...] evidenciam-se elementos constitutivos de uma representação social de aluno com necessidades educacionais especiais como diferente, anormal, lento e excluído, que precisa ser tratado com igualdade na sala de aula. Desse modo, os docentes negam a diferença de tais alunos e propagam um discurso voltado para a homogeneidade da sala de aula. Negando a diferença/deficiência do aluno torna-se possível uma equiparação de todos. Reproduzem isso ainda que não acreditem e que sejam traídos pela prática. (COSTA, A., 2009, p. 200).

A pesquisa realiza toda uma argumentação, se utilizando da teoria das representações sociais, para explicar como os docentes fazem “caber” os conceitos

trazidos pela educação inclusiva nessa “base” de representação que eles ainda possuem. Observa também que, diante da representação do aluno com deficiência “como alguém inútil e inábil para a aprendizagem, o professor o trata como tal e o foco de sua atuação acaba se voltando para as limitações desse aluno e não para suas possibilidades” (COSTA, A., 2009, p. 201). Por fim, e diante dos achados da pesquisa, a autora levanta a necessidade de se refletir a respeito da qualidade das formações oferecidas aos docentes.

As representações dos docentes sobre estudantes com deficiência nos cursos do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas, é tema de pesquisa apresentada por Pereira (2011).

[...] percebemos que por trás dos conceitos que os docentes atribuem à educação inclusiva, está a imagem do estudante diferente, anormal, concretizada através da presença física desse estudante no ensino regular. Notamos que as concepções de educação inclusiva, apresentadas pelos docentes, estão sempre se remetendo ao estudante com deficiência como alguém que precisa ser inserido no ensino regular; como a oportunidade desse estudante se socializar e participar da vida em sociedade; como aquele que precisa ser amado, uma vez que sua diferença e ausência de normalidade o credenciaram a ser excluído e/ou segregado. A imagem e presença física de tal estudante dão materialidade aos conceitos evidenciados. (PEREIRA, 2011, p. 74).

As concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental (ciclo I) sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar são abordadas por Valentim e Oliveira (2013). Os resultados da pesquisa indicam que prepondera a concepção de deficiência intelectual como “comprometimento de raciocínio, atraso em relação à idade cronológica e dificuldade para aprender. [...] Algo inerente ao indivíduo e imutável” (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 855). Sobre essas concepções, as autoras se perguntam por que, apesar de tantos referenciais da educação especial que desconstróem essa visão, ela ainda permanece. Quanto à avaliação da aprendizagem, “quatro professores entrevistados, baseiam-se no sentido estrito de verificação da aprendizagem, quer dizer, testagem do que foi ensinado por meio de atividades pré-preparadas, provas e verificação dos resultados alcançados” (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 860) que as autoras denominam de “avaliação estática”. Quanto aos procedimentos avaliativos, as autoras trabalharam com “procedimentos restritos” e “procedimentos abrangentes”. Observou-se que professores que implementam uma avaliação “estática”, utilizam instrumentos “restritos”. Enquanto que uma avaliação “dinâmica” se utilizaria de procedimentos e

práticas avaliativas “abrangentes”, que possibilitam “conhecer a singularidade da forma como cada aluno está vivendo o processo de aprendizagem” (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 863). Relativamente aos “resultados da avaliação”, os entrevistados se dividiram equilibradamente entre as opções: “Para reflexão da ação do professor, para reflexão da ação do aluno e para reflexão de ambos, professor e aluno” (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 865).

Como já foi anunciado por alguns autores, a avaliação da aprendizagem é uma dimensão importante da prática pedagógica, que expressa as concepções de aprendizagem que sustentam uma proposta educacional e que, a depender de como é concebida, pode servir à inclusão ou à exclusão. A seguir, serão apresentados alguns trabalhos que trazem essa discussão: Aguiar (2009) e Tiné (2009) se referem à avaliação da aprendizagem de modo geral. Christofari (2012), Moura (2009), Leães (2009), Valentim (2011), Dorneles, Rios e Naujorks (2012) e Mendonça (2014) se referem à avaliação da aprendizagem envolvendo o trabalho com os alunos com deficiência.

A relação entre avaliação e processo de ensino e aprendizagem é tema desenvolvido por Aguiar (2009) e Tiné (2009) em dois estudos de caso: O primeiro investiga concepções e práticas de professores de 4ª série de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina. Nas observações, a pesquisadora encontra práticas pedagógicas muito próximas do modelo tecnicista na perspectiva teórica de Skinner: Aquisição de comportamentos é direcionada pelos professores por reforço positivo ou negativo. Os discursos relativos à avaliação dizem respeito tão somente a verificar se o aluno é capaz de reproduzir o que o professor “ensinou”. Encontra também práticas que incentivam a cooperação e a criação de possibilidades de resolução pelas próprias crianças em processo de tentativa e erro. A autora vai relacionando tais excertos com as diversas teorias de aprendizagem, a exemplo do construtivismo relacionado a este último exemplo. No entanto, conclui que a prática de avaliação “construtivista” não é a mais utilizada e ainda prevalece o sistema de notas. Em uma das falas narradas, um professor diz que se o aluno passa o ano todo para conquistar “x” pontos e não consegue, ele não “dá” esses pontos: “não dou” (AGUIAR, 2009, p. 45). O estudo de Tiné (2009) busca conhecer como acontece a avaliação da aprendizagem em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal. Os resultados da pesquisa indicaram que a equipe escolar não tinha conhecimento a respeito dos princípios da avaliação formativa, já que anunciava a

opção por esse tipo de avaliação, mas a prática privilegiava as provas e as notas com forte teor classificatório.

A avaliação da aprendizagem de sujeitos com altas habilidades é investigada por Moura (2009) em um estudo de caso. Observa que a prática difere muito do que a teoria defende para esses sujeitos e que a avaliação da aprendizagem é eminentemente classificatória com ênfase na memorização e reprodução de conteúdos sem preocupação em atender às peculiaridades desses alunos e promover seu “desenvolvimento criativo”.

Leães (2009) pesquisou a avaliação da aprendizagem de alunos com “necessidades educacionais especiais”, tendo como objeto de análise os relatórios pedagógicos e clínicos discutidos nos conselhos de classe de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Itajaí/SC. A autora explora a concepção de avaliação presente nos documentos das políticas de educação nacionais e municipais que sinalizam para uma abordagem “formativa e diagnóstica” com ênfase na “orientação à tomada de decisões pedagógicas e a reorganização do planejamento” (LEÃES, 2009, p. 55). Não encontra esses preceitos a orientarem a realidade investigada. Destaca o que encontrou sobre a avaliação dos alunos com “necessidades educacionais especiais”: Uma ênfase da escola no comportamento do aluno e um “vazio” de discurso pedagógico, de considerações sobre a aprendizagem desses sujeitos. Além disso, a autora observou “uma atenção centrada nas dificuldades dos alunos, naquilo que o sujeito não faz” justificada de diversas formas e uma tendência ao “repasso” desse aluno que acaba “não sendo de ninguém”: Dentro da escola entre o “professor regente, especialistas, monitores, psicopedagogo”; e fora da escola para “psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e instituições” (LEÃES, 2009, p. 57). A autora advoga pela criação de “outro espaço escolar que valorize e possibilite a manifestação da diferença e dos variados modos de construção do conhecimento dos alunos, respeitando o ritmo, as diferenças e o desenvolvimento individual do sujeito” (LEÃES, 2009, p. 57-58).

Christofari (2012) discute a prática da avaliação escolar em relação com a inclusão escolar e em consonância com a organização curricular por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A autora explora inúmeros argumentos para mostrar o quanto a avaliação da aprendizagem pode se traduzir em mecanismo de exclusão. Em contraponto a essa avaliação tão somente classificatória e comparativa ela propõe:

A avaliação pode ser: diagnóstica, dinâmica e inclusiva. Na avaliação diagnóstica o que interessa é o momento em que está o aluno quando se inicia o ano letivo. Pesquisar sobre seus interesses, como constrói seu pensamento, seus modos de raciocínio. Na avaliação dinâmica o importante é acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano e quais intervenções são necessárias o professor oferecer para que o aluno possa desenvolver e demonstrar seu potencial. A avaliação inclusiva engloba as ações anteriores que estão em consonância com a percepção de que a avaliação é parte diária da prática pedagógica e pode ser um instrumento de trabalho do professor indicando em que pontos ele pode interferir para auxiliar seus alunos a resolverem os desafios propostos. (CHRISTOFARI, 2012, p. 12).

A avaliação da aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual é investigada por Valentim (2011) e Mendonça (2014): a primeira pesquisa, apoiada no referencial sócio histórico de Vygotsky, envolveu alunos com deficiência intelectual inseridos em classes comuns de três escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental do interior de São Paulo. A autora identifica concepções dos professores sobre inclusão e sobre deficiência intelectual que não favorecem a inclusão desses sujeitos. Inclusão vista apenas como acesso à escola, deficiência intelectual considerada como limitação que se restringe ao sujeito e avaliação vista mais como produto que como processo. A autora destaca pontos que considera relevantes na análise do contexto da aprendizagem:

A questão da falta de um trabalho interdisciplinar entre educação e saúde, a necessidade de materiais específicos para se trabalhar com o aluno com DI e a necessidade de um trabalho conjunto entre professor da sala comum e professor da educação especial. (VALENTIM, 2011, p. 111).

A pesquisa de Mendonça (2014) envolveu alunos com deficiência intelectual, matriculados nas escolas regulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza/CE. Os resultados da pesquisa indicam que

O conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é apontado com ênfase no registro dos resultados da aprendizagem do aluno. É tarefa complexa registrar de modo coerente os aspectos que compõem a prática pedagógica, pressupõe uma postura contínua de observação e análise, mapeando os avanços, as descobertas, o desenvolvimento e as dificuldades reveladas pelo educando. (MENDONÇA, 2014, p. 122).

A autora conclui que os educadores que fazem parte do contexto pesquisado não possuem conhecimento suficiente a respeito das diretrizes legais sobre

avaliação da aprendizagem, pois não se observa a utilização de “procedimentos avaliativos” sugeridos pela legislação vigente. Os instrumentos mais utilizados são “os trabalhos realizados em sala de aula, assim como registros no diário de classe, fichas ou similares, com ênfase nos relatórios que consistem no principal instrumento de avaliação” (MENDONÇA, 2014, p. 122). Constam relatos sobre “anseios” de familiares ou responsáveis “por uma avaliação com boletins e notas, usada no cotidiano dos demais alunos, que conferem um padrão de normalidade, com o qual eles gostariam de conviver, mesmo que as notas fossem baixas” (MENDONÇA, 2014, p. 123). A pesquisa também dá a conhecer que a maioria dos professores (57,1%) utiliza os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos o que, para a autora, é uma desconsideração da singularidade dos alunos com deficiência intelectual e ameaça o seu processo de inclusão. A pesquisa observou um elevado índice de reprovação no histórico escolar dos alunos.

Os educadores esperam de seus alunos o mesmo rendimento, a mesma resposta. Presumem que, em cada ano escolar, todos os discentes cheguem a um padrão único de desempenho escolar. E tal atitude contribui para a exclusão escolar, pois aqueles que não alcançam tais resultados são estigmatizados e podem ficar à margem dos processos de ensino. (MENDONÇA, 2014, p. 124).

A pesquisa aponta a necessidade de formação profissional para a “prática pedagógica na Educação Inclusiva, perpassando por todos os aspectos inerentes ao contexto da diversidade dos educandos” (MENDONÇA, 2014, p. 125), pois a autora observa que, em nenhum momento, os professores questionam a sua prática pedagógica.

Dorneles, Rios e Naujorks (2012) discutem as representações de acadêmicos com relação à avaliação da aprendizagem de alunos incluídos no ensino regular que frequentam o atendimento educacional especializado – AEE. Os resultados da pesquisa indicam a predominância de uma concepção conservadora de avaliação, mais preocupada com o resultado final em detrimento do processo de construção da aprendizagem e a consideração do erro como resultado e não como parte do processo.

Os estudos de Silva, L. (2009), Vilar (2009), Aguiar (2013), Lara e Brandalise (2014) e Silva (2014) tratam sobre propostas de organização curricular, alternativas

ao modelo seriado, que se constituem em estruturas mais flexíveis para contemplar o caráter contínuo das aprendizagens.

A percepção dos diretores de escola a respeito da progressão continuada implantada em 1998, pela Secretaria de Estado da Educação, nas escolas estaduais de São Paulo é investigada por Silva, L. (2009). A pesquisa envolveu dez diretores de escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Mauá. Na realidade em questão, o Ensino Fundamental foi dividido em dois ciclos de quatro anos cada um e, segundo a autora, a decisão não foi cercada de “condições objetivas” que dessem sustentação à proposta de diminuir a repetência escolar, objetivo anunciado como razão para sua implantação: “Essa expansão prejudicou a qualidade do ensino, já que não houve um planejamento para que ambos – acesso e qualidade – caminhassem juntos” (SILVA, L., 2009, p. 122). Relativamente à avaliação da aprendizagem, a nova proposta propunha a substituição da concepção “de quantificação” por uma “concepção de avaliação a serviço das aprendizagens e do aluno” (SILVA, L., 2009, p. 122).

Segundo o novo regime, os processos avaliativos devem mostrar os avanços ou não, bem como novos rumos, com práticas sendo repensadas e modificadas pelos educadores, visando ao desenvolvimento de cada aluno. No entanto, a maneira como essa política educacional foi concebida e implementada contribuiu para a forma como os educadores de modo geral apropriaram-na, reforçando desconhecimentos, oposição e mal-estar. [...] Assim é inevitável afirmar que, no contexto atual da escola pública paulista, muitos alunos de fato deixaram de ser reprovados, mas passaram a ser aprovados por decreto, ou seja, a progressão continuada tem sim, assumido o sinônimo de promoção automática. (SILVA, L., 2009, p. 123).

A autora ressalta que, para promover a aprendizagem e combater a repetência escolar, há que se enfrentar as contradições do sistema que são promotoras da má qualidade do ensino.

A avaliação da aprendizagem e a organização em ciclos de aprendizagem é tema de pesquisa de Vilar (2009), Aguiar (2013) e Lara e Brandalise (2014). A primeira é uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola da rede municipal da Cidade de Recife envolvendo três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a diretora e a coordenadora da referida escola. A autora encontra, numa organização em ciclos de aprendizagem, as mesmas práticas de avaliação classificatória de uma organização tradicional seriada. Percebe uma mudança no discurso das professoras quando utilizam expressões como “continuamente”,

“sempre”, “o tempo todo” ao se referir à avaliação. Mas compreende que tal mudança se restringe ao discurso, possivelmente influenciado pelo discurso normativo, pois a prática cotidiana dá indicativos de conservação de um modelo de avaliação “autoritária e classificatória”: Não se observa a utilização das informações advindas da avaliação para nortear o planejamento cotidiano, o qual permanece baseado na sequência do livro didático; o erro é visto como algo ruim, a ser eliminado ao invés de problematizado; a utilização de “fichas de verificação de aprendizagem” com objetivo meramente burocrático; a proposição de atividades mecânicas que não propiciam a observação da aprendizagem enquanto processo; o reagrupamento dos alunos por níveis da Psicogênese da Escrita e as atitudes discriminatórias e excludentes de professores e colegas em relação aos “pré-silábicos” (VILAR, 2009, p. 237), são algumas observações que levam a autora a caracterizar a prática avaliativa dessa escola como “antidemocrática e antiética”, cujas transformações ficaram restritas aos “aspectos técnico-instrumentais sem considerar os fundamentos epistemológicos que a sedimentam” (VILAR, 2009, p. 237-238). O segundo estudo sobre avaliação da aprendizagem e organização em ciclos é de Aguiar (2013), que versa sobre proposta de flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva freireana. Para Paulo Freire, não existia “dicotomia entre ensinar-aprender, teoria-prática, consciência-mundo, pensar-fazer, política-pedagogia, sujeito-objeto de conhecimento” (AGUIAR, 2013, p. 732). A autora considera a organização curricular em ciclos como uma forma de “*acessibilidade curricular*” (grifo nosso) ao possibilitar:

A flexibilização curricular, o que permite o respeito ao educando, à heterogeneidade, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, considerando seu saber de experiência feito, seu conhecimento prático, sua cultura, respeitando-o como sujeito, num processo contínuo de construção de conhecimento. (AGUIAR, 2013, p. 742).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem confere o sentido e dá sustentação ao processo quando assume sua função de acompanhamento: “A avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica, contínua, processual, emancipatória, qualitativa e utilizada para ressignificar o uso bem-feito do tempo escolar, para indicar intervenções, a fim de superar possíveis dificuldades” (AGUIAR, 2013, p. 747). A terceira pesquisa (LARA; BRANDALISE, 2014), analisa as

concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de uma rede municipal paranaense que adotou, em 2001, a organização curricular por ciclos de aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicam que essa mudança estrutural apoiada por intensa formação docente e discussão coletiva acerca das práticas pedagógicas tem mobilizado os professores a construir práticas avaliativas formativas de modo a contemplar a aprendizagem dos alunos na sua processualidade, tirando a ênfase das provas e testes e superando a visão tão somente classificatória da avaliação.

Nesse sentido a implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino pesquisada desencadeou a necessidade de mudanças na cultura escolar, até então predominantemente seriada, nas concepções de ensino e aprendizagem e, por consequência, nas concepções e práticas de avaliação da aprendizagem. (LARA; BRANDALISE, 2014, p. 3).

Na realidade investigada, segundo as autoras, os ciclos de aprendizagem têm propiciado a transformação das práticas pedagógicas em busca do combate ao “fracasso escolar”.

Silva (2014) analisa o processo e as implicações da adoção da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A autora propõe, inicialmente, uma problematização entre “aparência” e “essência”, ao afirmar que a política pública de Florianópolis, ao implantar a progressão continuada, encobre problemas como as condições reais que a escola teria para ensinar a todos, evitando a reprovação. Refere-se a uma “inclusão-excludente” que não assegura ao estudante as “condições necessárias para aprender” (SILVA, 2014, p. 25). E apresenta seu posicionamento:

No nosso entendimento, quando o processo de avaliação passou a se ater a verificar se o estudante desenvolveu ou não habilidades e competências, desvinculado da avaliação sobre a apropriação de determinado conhecimento, permitiu que qualquer manifestação fosse considerada aprendizado. Isso cria certa ilusão de sucesso durante a progressão ao longo das séries/anos escolares. É possível que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis esteja produzindo resultados semelhantes aos construídos em outras redes de ensino em que há um processo de internalização da exclusão (FREITAS, 2002a) e a constituição de um analfabetismo escolarizado (VASCONCELOS, 2007). (SILVA, 2014, p. 143)

A autora vê na progressão continuada uma forma de melhorar o ganho de verbas do FUNDEB, ao reduzir a reprovação. Ela encontra entre seus entrevistados quem também pense assim. Entende que essa forma de organização “modifica as práticas e as perspectivas de avaliação dos professores e dos estudantes” e “não acaba com a exclusão dos estudantes que não aprendem, mas a mantém velada” (SILVA, 2014, p. 146). Mesmo a rede pesquisada tendo revogado o ato que instituía a promoção automática, ainda assim, a autora alerta para os danos causados por tal medida e conclama futuras pesquisas a contemplarem essa discussão.

Lustosa (2009), Santos (2010), Miranda (2011), Soares, Cristina (2011), Sacay (2012), Arantes (2013) e Matos (2014), apresentam estudos sobre práticas pedagógicas favorecedoras do processo de inclusão.

A aprendizagem cooperativa é abordada por Lustosa (2009) e Matos (2014). A primeira pesquisa “(re)afirma que o paradigma da educação inclusiva é possível de se realizar” a partir de uma pesquisa-ação realizada com oito professores do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza e que investigava aspectos referentes a práticas pedagógicas para atender à diversidade dos alunos no sistema comum de ensino, principalmente aqueles que possuem deficiência. A experiência formativa possibilitou aos professores conduzir sua prática pedagógica de modo a favorecer a aprendizagem cooperativa e proporcionar atividades diversificadas para atender às diferenças individuais presentes nas respectivas salas de aula. A pesquisa mostrou que “a construção de uma escola inclusiva requer mudanças na prática pedagógica, e que estas se apresentam necessariamente atreladas à reconfiguração da gestão da escola e do apoio à prática docente” (LUSTOSA, 2009, p. 249). E a segunda pesquisa que trata da mesma temática (MATOS, 2014) apresenta um estudo de caso realizado em uma escola regular de Salvador com uma aluna que possui Síndrome de Niemann Pick. Cenas da aula narradas pela pesquisadora dão mostra do quanto a atividade colaborativa potencializa o desenvolvimento dos alunos em geral e, em modo particular, daqueles que possuem deficiência.

A professora dividiu a turma em grupos para fazer uma tarefa. Maria, que não estava com vontade de fazê-la, resistia bastante. Já tinha saído e entrado na sala diversas vezes e, quando a professora falava com ela, saía de perto apressadamente batendo o pé e se distanciando com o braço. Foi dito a ela que estaríamos na sala, pois, é lá que nós deveríamos estar naquele momento e não passeando pelo pátio. Maria voltava para a sala,

me olhava e saía de novo. Parecia querer que eu ficasse com ela fora da sala e eu me mantive dentro da mesma. João, um colega que estava no mesmo grupo que ela, comenta que o grupo deles não iria produzir nada, pois, Daniel se distraía facilmente e Maria não estava fazendo nada. Eu sugeri que ele falasse isso para Maria, o que ele fez. Maria, então, ao ouvir o que disse seu colega, pegou seu caderno na mochila, sentou e começou a fazer a tarefa. A intervenção vinda de seu colega a fez perceber que estes estavam ficando chateados com ela e, isto a fez, sentar e produzir o trabalho. (MATOS, 2014, p. 93-94).

A autora ressalta a importância da “interação indivíduo-meio” e as trocas que essa relação favorece, como fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Os fatores favorecedores da permanência de estudantes com “necessidades educacionais especiais” no ensino comum são investigados por Santos (2010). Respondendo à questão da pesquisa, os professores apontam como fatores de permanência dos estudantes com “necessidades educacionais especiais”: Número de alunos por sala; revisão de critérios de promoção dos alunos; acessibilidade e realização de encaminhamentos para diagnóstico; redes de apoio; participação da família; formação continuada dos profissionais; trabalho em equipe; planejamento escolar; salários dos professores; articulação da educação especial no planejamento educacional dos alunos; respeito às diferenças sociais e culturais do indivíduo; novos paradigmas educacionais; políticas educacionais. A autora dá ênfase aos aspectos metodológicos, da prática pedagógica e avaliativa como fundamentais para a permanência dos alunos com “necessidades educacionais especiais” em classes comuns.

As condições para inclusão na Educação infantil constituem objeto de investigação realizada por Miranda (2011). A pesquisa envolveu 15 crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil do sistema regular de ensino da cidade de Maringá/Brasil e de Guadalajara/Espanha. Em Maringá, embora tenha se observado carência de recursos, falta de preparação dos professores, não exigência de formação em licenciatura para os profissionais que atuam no berçário e maternal, foi possível perceber, por outro lado, como a ação educativa intencional de algumas professoras favoreceu a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e de forma especial daquela que apresentava deficiência.

Por exemplo, a forma organizada com que a professora conduzia as atividades da sala, oportunizando à turma, no geral, e a cada aluno individualmente, momentos de concentração na atividade proposta; o domínio no fazer pedagógico, mostrando segurança e traquejo em distribuir

as atividades, sobretudo habilidade em acompanhar cada criança na atividade em andamento, envolvendo-as no ritmo da realização da tarefa; capacidade em administrar a dinâmica da sala de aula de uma forma participativa e colaborativa, mesmo aquelas crianças mais difíceis de lidar, que nunca querem fazer o trabalho solicitado, acabavam realizando a atividade de uma maneira ou de outra, denotando, assim, compromisso da professora em educar e ensinar as crianças. (MIRANDA, 2011, p. 448).

Na Espanha há mais recursos, todos os professores têm graduação, observam-se nesse contexto raras situações de estranhamento com a inclusão por parte dos profissionais. “Em Guadalajara, também foi possível observar a ação mediadora dos professores [...] a organização da ação docente intencional, o respeito pelo interesse da criança [...]” (MIRANDA, 2011, p. 449).

A investigação proposta por Soares, Cristina (2011) buscou identificar práticas pedagógicas que atendam às diferenças das crianças. A pesquisa teve como base a análise das percepções das professoras. Um dos pontos elencados como dificuldades das professoras são as concepções que embasam as suas práticas, principalmente as concepções de criança. Criança como ser incapaz. O estudo sugere que as crianças sejam consideradas “atores sociais de pleno direito e com características específicas em função da sua totalidade” (SOARES, Cristina, 2011, p. 209). Inicialmente, a pesquisa presenciou práticas dos professores que não atendiam os princípios elencados: extremamente diretivas e centradas no professor, sem considerar as peculiaridades dos alunos. Diante do investimento na reflexão e discussão coletiva e colaborativa, foi possível observar avanços nas suas práticas. De todo modo, cessada a atividade de pesquisa, alguns retrocessos foram observados, o que a autora credits ao insuficiente conhecimento por parte dos professores sobre as teorias que embasam sua prática. Ressalta a importância de formação continuada para contemplar o diálogo entre os professores no âmbito da escola, com investimento na reflexão sobre a prática e com a participação de parceiros mais experientes.

Uma proposta de inversão da ordem de abordagem de conteúdos da matemática, contrariando a lógica de pré-requisitos proposta no programa é trabalhada e compartilhada por Sacay (2012). A autora fala da transposição didática, que é o processo de transformar o conhecimento para fins de poder ensiná-lo nos diferentes níveis escolares, o que faz com que o conhecimento ensinado em sala de aula não seja o mesmo que foi produzido cientificamente. Passa por uma validação sociocultural.

[...] nosso objetivo nesta pesquisa foi analisar as implicações pedagógicas decorrentes da inversão curricular de se trabalhar com maior ênfase no número racional positivo na forma decimal antes dos números fracionários, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no trato pedagógico e curricular dos números racionais não negativos. (SACAY, 2012, p. 315).

A autora explora, com sua pesquisa, a possibilidade de inverter a ordem, trabalhando primeiramente a exploração da base dez nos números decimais (com os quais a criança se encontra em contato desde que nasce) para depois chegar ao ensino das frações. Também menciona a dificuldade de implementar essas mudanças diante da resistência dos professores, fato levantado durante a pesquisa. Ela se refere ao “planejamento e ao desenvolvimento de aulas menos centradas em sua pessoa e mais voltadas à ação dos alunos” (SACAY, 2012, p. 316-317). A pesquisa possibilitou observar resultados positivos na aprendizagem dos alunos a partir da inversão proposta e que estava mais alinhada com a vivência sociocultural das crianças com relação ao número.

Arantes (2013), desde a perspectiva da psicanálise, busca identificar indicadores de sucesso para a “educação inclusiva”. A pesquisa envolveu professores da Educação Infantil. A autora defende a importância do “laço social”, do quanto a convivência de crianças com deficiência com seus pares de desenvolvimento típico é importante para essas crianças. Este estudo também menciona que a dificuldade em implementar a “educação para todos” está relacionada com a centralidade que a escola ainda atribui ao desempenho. Sobre a diferença, a autora defende que, ao invés de tentar nomeá-la e assim segregá-la cada vez mais, deveríamos tentar “respeitá-la e reconhecê-la dado o seu caráter de infinitude” (ARANTES, 2013, p. 148). Um dos indicadores de sucesso citado no trabalho é que devemos trabalhar no terreno das possibilidades e não do ideal.

A pesquisa identificou cinco indicadores de sucesso da inclusão:

1. O sujeito (criança) não realiza o ideal decorrente do lugar de destinatário que a formação discursiva lhe designa;
2. A criança pode ser reconhecida e/ou valorizada em sua singularidade (como um sujeito do discurso);
3. Ocorrência de confrontação do educador com o seu próprio dizer;
4. Abertura à possibilidade de uma ressignificação do fazer educativo em relação às crianças em situação de inclusão;
5. Transformação da queixa em enigma. (ARANTES, 2013, p. 140-141).

A pesquisadora reconhece que tais indicadores estão mais afeitos à psicanálise do que à educação. Outra questão que aparece com força no trabalho é a importância dos momentos de encontro, conversas, planejamento coletivo na escola.

5.3.2.2 Práticas pedagógicas no apoio especializado

Optou-se pela expressão “apoio especializado” porque os autores se referem de diferentes formas aos serviços complementares ou suplementares oferecidos pela educação especial: alguns utilizam a expressão atendimento educacional especializado (AEE) como é adotado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); outros se referem ao trabalho da sala de recursos ou do professor da sala de recursos; outros ainda se referem ao trabalho da educação especial tão somente. De acordo com os referenciais que oferecem as bases para este trabalho, considera-se que as diferentes expressões acima elencadas não são sinônimas, pois o atendimento educacional especializado pode assumir diferentes formas e não se reduz ao trabalho realizado na sala de recursos. Diante do exposto, considera-se mais conveniente utilizar a expressão “apoio especializado”.

A nova configuração da educação especial, qual seja a de se constituir como “apoio” ao ensino comum é um processo que, como tal, é atravessado pelos condicionantes presentes nos diferentes contextos e por uma arraigada cultura escolar, cuja mudança pode ser lenta. Estudos como os de Meletti (2009), Benincasa (2011), Silva (2010), Forgiarini (2013), Ramos (2013) e Albuquerque (2014) mostram contextos e suas diferentes temporalidades em relação às concepções de apoio especializado.

Meletti (2009), Forgiarini (2013) e Albuquerque (2014) apontam o paralelismo que caracteriza os trabalhos do ensino comum e do AEE nos contextos analisados pelos três estudos. O primeiro estudo, ao analisar a estrutura e o funcionamento da educação especial nas escolas regulares da rede Municipal de Ensino de Londrina – PR, identifica a educação especial se constituindo como um sistema paralelo de ensino, assumindo uma perspectiva “clínica e de reabilitação” e não favorecendo o acesso dos alunos com deficiência ao processo de escolarização. A cisão entre educação especial e ensino comum é observada também por Forgiarini (2013) em

estudo de caso realizado em uma instituição de ensino da cidade de Santa Maria/RS.

Podemos inferir que, apesar das políticas de inclusão escolar estimularem conceitos que poderiam ter algum efeito na direção de modificar as práticas pedagógicas escolares, como autonomia, igualdade e liberdade; a lógica que as orienta consolida a hierarquização dos saberes, a especialização das atividades propostas e corroboram a soberania da educação especial em relação à educação básica. Assim, o que ocorre nas escolas é uma fragmentação dos saberes e uma fixação do aluno com deficiência em espaços especializados. (FORGIARINI, 2013, p. 76).

A análise da prática pedagógica “inclusiva” também está presente nos estudos de Albuquerque (2014), que realiza estudo de caso, com foco no AEE e no ensino comum na Rede Pública Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes - PE. A autora caracteriza como “contradição” a forma como a prática se coloca em relação às orientações da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Percebe-se, nesse conjunto de práticas pedagógicas no Ensino Regular, o resultado das experiências eternizadas no modelo da Educação Especial: a perspectiva médica da deficiência, assegurando uma condição estática ao sujeito e sua família; uma psicologia psicométrica, baseada no modelo classificatório e binário; e uma pedagogia terapêutica, cujo esforço concentra-se na identificação das faltas contidas na deficiência, subjazendo os elementos contidos na trajetória de escolarização.

[...] a natureza das práticas pedagógicas identificadas, no AEE, se revelam burocratizadas, solitárias, improvisadas e amenizadoras de conflitos. (ALBUQUERQUE, 2014, p.294 -295).

Mais um trabalho que advoga pela articulação entre educação especial e ensino comum é apresentado por Ramos (2013). Essa autora se utiliza da lembrança de uma experiência vivida como professora do AEE, ao atender um aluno surdo cursando o ensino superior em 2009 e 2010. O trabalho é composto de narrativas chamadas “Mônadas”, que reproduzem momentos de ensino da língua brasileira de sinais/Libras e de leitura em língua portuguesa, acompanhadas de comentários baseados nas teorias de autores como Deleuze, Guatarri, Benjamin, Bauman, Santos, Larrosa, Mantoan e outros. A autora afirma: “[...] o professor da Educação Especial não pode se ocupar de afazeres que o distanciam do processo de inserção de recursos e estratégias para que os alunos possam participar das aulas e das atividades cotidianas com qualidade” (RAMOS, 2013, p. 132).

O estudo de Benincasa (2011) analisou a constituição do atendimento educacional especializado para crianças da Educação Infantil tendo como referência a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esse atendimento, realizado sob a forma de “Educação Precoce” e “Psicopedagogia Inicial”, constitui-se como atendimento educacional especializado por ser oferecido de forma complementar ao ensino comum. No entanto, por ser ofertado em espaço de escola especial, tende a manter a criança por mais tempo ligada a esse tipo de instituição. Quanto ao trabalho realizado, ao “ato pedagógico” como se refere a autora, este ainda conserva o teor “terapêutico”, mais centrado no sujeito e com pretensões “curativas” e “corretivas”.

De acordo com os estudos analisados, assim como a Rede Municipal de Porto Alegre, também a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC se antecipou ao movimento nacional favorecedor da inclusão escolar, tendo iniciado movimento inclusivo em 2001, pela iniciativa de gestores que se basearam em legislações anteriores para construir um processo educacional para todos. Machado (2013) se encarrega de retomar essa história e conhecer as possíveis mudanças ocorridas nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis nessa trajetória de mais de uma década. Foram considerados os dois contextos: Educação especial e ensino comum. Os resultados da pesquisa, de acordo com a autora, não corresponderam às expectativas. Segundo ela, era de se esperar que:

Por força da ordenação e entrosamento dos contextos de implementação de inovações, a Rede não apresentasse distorções conceituais, pedagógicas, que geram angústia, insegurança dos professores e gestores diante de uma inovação, a ponto de se sentirem e expressarem despreparo para ensinar os alunos da Educação Especial nas salas comuns. Da mesma forma, não se imaginava que muitos gestores e professores continuassem à espera de uma Educação Especial que propõe os mesmos serviços que já oferecia, em sendo fundamentada em uma nova concepção legal e educacional. (MACHADO, 2013, p. 157).

A autora entende que os pilares que sustentam as práticas pedagógicas não foram abalados suficientemente pelo “contexto de influências”²² relativo à inclusão

²² “A ‘Abordagem do Ciclo de Políticas’ trabalha com a ideia de política como um ciclo contínuo constituído de três contextos: *contexto da influência*, contexto da produção do texto da política e contexto da prática. O *contexto da influência* se refere às ‘forças’ que exercem influência sobre a *formulação da política*; o contexto da produção do texto refere-se ao que circula expresso em documentos sobre a política; e o contexto da prática é a política em ação. Concebe as etapas de

escolar. E que, assim como a educação especial superou a lógica excludente das classes especiais, a educação comum terá de fazer o mesmo, repensando suas práticas. Aponta como ações importantes para alcançar esse intento: Evitar que normas produzidas pelo sistema no âmbito de uma política, se constituam como “entraves” para outras políticas do próprio sistema, além de investir na formação de professores dentro das respectivas escolas.

Silva (2010) investiga as razões que motivam o encaminhamento de alunos para as salas de recursos de uma escola da rede municipal de São Bernardo do Campo/SP. A pesquisa observou que os encaminhamentos para o AEE são motivados por dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. A visão preponderante é a que considera o AEE como atendimento individualizado e como opção ou solução para o trabalho individualizado que não é possível realizar na sala de ensino comum em razão das condições e do número de alunos. O professor especializado é visto como o que possui conhecimentos que o professor da sala comum não possui. Também alguns professores entendem que a inclusão não é para todas as pessoas com deficiência, que alguns casos são muito complexos para serem incluídos. A pesquisadora observa situação de desamparo que atinge os professores, por estes não terem acesso a muitas informações do sistema municipal, bem como por não poderem tomar decisões relativas aos encaminhamentos (relatam que alunos que não precisariam de atendimento recebem atendimento e vice-versa).

A importância do atendimento educacional especializado como serviço responsável por prover os “apoios” necessários para eliminar ou minimizar barreiras e assegurar igualdade de oportunidades para a aprendizagem dos alunos com deficiência é afirmada por Santos (2011). Sua pesquisa busca conhecer como uma escola de Manaus se organiza para potencializar a ação do atendimento educacional especializado. Narra ter encontrado angústia dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência, em função da carência de formação para esse trabalho; falta de recursos pedagógicos e de acessibilidade para o trabalho na sala comum e na sala de recursos; ausência de articulação do trabalho sala comum/sala de recursos no projeto político-pedagógico da escola; problemas com a

uma política como inter-relacionadas, acontecendo simultaneamente, uma interferindo na outra.” (MAINARDES, 2006, p. 50, grifo nosso).

acessibilidade arquitetônica da escola. A pesquisadora relata que grande parte dos recursos utilizados no AEE pelos/com os alunos com deficiência são providenciados e adquiridos pela professora da sala de recursos. Depoimentos de professores do ensino comum indicam que a acessibilidade pedagógica é uma das fragilidades desse contexto, pois os professores alegam não dispor de tempo para produzir materiais pedagógicos acessíveis e tampouco podem se deslocar até a sala de recursos onde poderiam apanhar alguns desses materiais.

Ao iniciar a parte pedagógica escrita com utilização de recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos, observamos que estes são pouco utilizados na sala de aula comum. As atividades escritas são limitadas, as professoras executam atividades simples com os alunos incluídos em sua sala de aula, como recorte e colagem, pintura, cópia de vogais, escrita de seu nome, entre outras. (SANTOS, 2011, p. 163).

Aparece reiteradamente ao longo do trabalho a ênfase na “afetividade” como elemento fundante para o trabalho com os alunos com deficiência e a atitude “afetiva” como característica presente no trabalho da professora de AEE participante da pesquisa. Contextos semelhantes são observados por Zardo (2012) e Buiatti (2013) que pesquisaram, respectivamente, a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio no âmbito dos sistemas de ensino dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão; e como está sendo configurado o AEE nas escolas municipais e estaduais de Uberlândia. Por meio da fala dos representantes de todas as unidades da federação que participaram da pesquisa de Zardo (2012), é possível concluir pela afirmação da importância do atendimento educacional especializado como suporte indispensável para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. Destaca-se uma fala que ilustra essa crença:

“O grande desafio da política” (linha 508), como destaca, refere-se à oferta do *apoio especializado desde a educação infantil*. A expressão “iniciar fortalecido” (linha 510) busca qualificar a oferta do apoio especializado, de forma que este seja organizado e desenvolvido com intencionalidade pedagógica definida, de forma a acompanhar todo o processo de escolarização dos alunos. *A efetivação dessa ação possibilitaria aos estudantes da educação especial avançar progressivamente em seus estudos, alcançando o ensino médio com habilidades e competências semelhantes ou “mais próximas” às dos alunos “sem deficiência”*. (ZARDO, 2016, p. 276-277, grifo nosso).

O trabalho de Buiatti (2013) reproduz entrevistas realizadas com toda a equipe do AEE das duas escolas: uma professora de AEE, a supervisora, a

pedagoga que coordena o AEE na escola, diretores das escolas, professores de apoio e profissionais responsáveis pela formação continuada das respectivas equipes de AEE. Algumas problemáticas emergiram das falas das entrevistadas: dificuldade de interlocução entre professor do ensino comum e do atendimento educacional especializado; falta de recursos para o trabalho com os alunos com deficiência; espaço físico inadequado; ausência de formação continuada para os professores do ensino comum; dificuldades relacionadas com a avaliação dos alunos e com a elaboração do “plano de intervenção”. Diante disso, a autora compreende que a realidade do cotidiano escolar está distante das diretrizes escritas da política e defende que cabe às escolas revisarem suas concepções a fim de reestruturar as práticas e contemplar o acesso e a escolarização efetiva dos estudantes com deficiência. E conclui: “[...] a existência do AEE nas escolas é um caminho, assegura a matrícula de seu alunado na sala regular, faz movimentar a escola, mas precisa ser de fato uma via de escolarização e não meramente a integração destas pessoas nas escolas” (BUIATTI, 2013, p. 293).

O pensamento dos professores acerca do processo inclusivo, seus sentimentos e aspirações constituiu-se em interesse de pesquisa para Brabo (2010), que buscou conhecer esse “lado mais subjetivo dos professores especialistas” (BRABO, 2010, p. 3). A pesquisa foi realizada em três escolas localizadas em bairros periféricos que pertencem à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, cujos sujeitos foram seis professoras que trabalham em salas de integração e recursos – SIR no atendimento especializado a alunos com “necessidades educacionais especiais”. A pesquisadora traduziu seus desejos, em resposta à pergunta sobre o que modificariam, se pudessem: promoveriam a acessibilidade arquitetônica, maior integração entre AEE e ensino comum e redimensionariam o trabalho dos profissionais da saúde, que enfatizam a “falta” em detrimento das possibilidades. A articulação entre professor do ensino comum e da sala de recursos é bastante enfatizada:

Em seu sonho, acreditam em ações de parceria mais estreita com o professor da sala comum, dando apoio a ele e ao aluno em sua própria turma, expandindo seu trabalho para além do espaço da sala de recursos, apoiando a escola como um todo. (BRABO, 2010, p. 10-11).

O oferecimento de AEE para alunos surdos é tema explorado por Soares, Carlos (2011). A pesquisa se debruça sobre as formas de AEE oferecidas a alunos

surdos em uma escola de Ensino Médio de Gravataí. Observou-se que o AEE era oferecido sob três formas: com intérpretes e professores ouvintes em sala de aula mista; em turma única de surdos para as aulas de Português, Inglês, Libras e Literatura com professor surdo de Libras e Professora bilíngue de Português e Libras; e o AEE na sala de recursos no turno inverso ministrado pela professora bilíngue que realizava um trabalho focado principalmente no ensino de sinais de Libras relativos a termos técnico-científicos das diferentes disciplinas, “adotando a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua” (SOARES, Carlos, 2011, p. 79). Tal experiência foi considerada pelo autor como promotora de possibilidades para inclusão efetiva do sujeito surdo ao buscar diferentes formas de atender as suas necessidades e propiciar a alguns profissionais, inicialmente contrários à inclusão, vivenciarem uma experiência que lhes proporciona uma visão diferente do processo inclusivo desses sujeitos.

A utilização de recursos tecnológicos como medidores da aprendizagem no atendimento educacional especializado, ao atuarem na “zona de desenvolvimento proximal”, com base em Vygotsky, é tema desenvolvido por Foscarini e Passerino (2012). O estudo relata experiência desenvolvida em uma sala de recursos multifuncional do Município de Lagoa Vermelha/RS, envolvendo três alunos com deficiência intelectual. As atividades propostas no referido estudo de caso envolveram uso de máquina fotográfica digital e do computador. Os alunos criaram contas de e-mail, conta no Orkut e interagiram pelo MSN. A interação entre pares, a motivação para se comunicar por meio da escrita, a possibilidade de contar com mediadores que oferecessem auxílio são alguns dos elementos que esse trabalho aponta como mobilizadores para que o aluno se utilize de seus conhecimentos prévios, os relacione com os novos conhecimentos e avance em sua aprendizagem. As autoras ressaltam os efeitos positivos dessa experiência para a autoestima dos alunos com deficiência e para a mudança do olhar dos demais alunos da escola em relação a eles, vistos a partir de então como sujeitos que partilham da cultura dos demais.

As condições de oferta de AEE constitui-se como tema de pesquisa para Porto (2014) e Pertile (2014). A primeira pesquisa se ocupou de caracterizar o AEE oferecido pelas salas de recursos multifuncionais de oito escolas da rede estadual de uma cidade do norte do Paraná utilizando-se de metodologia do tipo quali-quantitativa. Envolveu nove professoras que atuam em salas de recursos. As

informações obtidas foram organizadas em cinco grandes temas: implantação da sala de recursos, organização e funcionamento da sala de recursos multifuncional, avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, formação do professor especialista e possibilidades do atendimento em sala de recursos multifuncional. Quanto à organização e funcionamento do apoio especializado, que é o foco dessa pesquisa, “pode-se considerar que as professoras organizam seu cronograma de atendimento por tentativas, sem um critério bem definido” (PORTO, 2014, p. 75) e quanto à metodologia, “em sua maioria, definiram que utilizavam jogos pedagógicos [...] e atividades concretas que envolviam o cotidiano do aluno” (PORTO, 2014, p. 75). Mas o critério anunciado pelas entrevistadas como definidor da escolha das atividades e da metodologia é a “necessidade do aluno”, o que a autora interpreta como “queriam dizer que iam ao encontro do que eles mais precisavam, isto é, ajudavam-nos a aprender o que não sabiam ou aquilo em que tinham dificuldade” (PORTO, 2014, p. 77).

O interesse em conhecer sobre o trabalho do AEE realizado na sala de recursos e sobre o trabalho pedagógico proposto para os alunos com deficiência intelectual compõe o trabalho de Pertile (2014), que se utiliza do referencial histórico-cultural. A autora anuncia sua hipótese:

Há um imenso distanciamento entre as orientações oficiais para o trabalho docente na SRM (principalmente com relação aos alunos com DI) e as necessidades inerentes à escolarização e humanização dos alunos (de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural). (PERTILE, 2014, p. 6).

Dentre as razões apontadas pela autora para esse “desencontro” entre os pressupostos teóricos e o trabalho do AEE, uma delas se refere aos materiais orientadores, a exemplo da coletânea direcionada para a formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007) e o fascículo da coleção Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), segundo ela:

Apresentam uma concepção de aprendizagem e de ensino caracterizada pela ênfase nas atividades espontâneas em detrimento do direcionamento do professor. Destaca-se a supressão da atividade de ensino, que não é mencionada nos documentos, e o destaque para a gestão da aprendizagem, em que o professor se torna meramente o organizador de situações para que o aluno desenvolva sua aprendizagem livremente. Tais elementos contradizem a ideia divulgada de que a inclusão escolar

resolveria as questões que envolvem a problemática educacional das pessoas com deficiência. (PERTILE, 2014, p. 150).

A autora conclui que essa definição de ensino e aprendizagem está relacionada com uma concepção “espontaneísta” de desenvolvimento humano sustentada em entendimento biológico (o aluno regula seu desenvolvimento), esvaziando as mediações próprias da escolarização. Diz que tais princípios são próprios do construtivismo ajustados aos propósitos da Escola Nova e se relaciona com o relativismo pós-moderno. Entende, outrossim, que há um desprezo ao conhecimento, o que a perspectiva histórico-cultural considera como “elemento crucial para impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas rumo à superação das características biológicas impostas pela deficiência” (PERTILE, 2014, p. 151).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, orienta, em seu artigo 9º, que a elaboração e execução do plano de AEE deverão ocorrer em “articulação” com o professor do ensino comum e com demais atores do contexto escolar e familiar do aluno; e no Inciso VIII do artigo 13, dispõe como uma das atribuições do professor de AEE: “Estabelecer *articulação* com os professores da sala de aula comum [...]” (BRASIL, 2009, p. 3, grifo nosso). Muitos estudos já comentados ao longo desta pesquisa fazem referência a essa articulação e os trabalhos relacionados a seguir fazem-no com maior ênfase: Cruz (2009), Michels, Carneiro e Garcia (2010), Moscardini (2011), Christofari, Freitas e Tezzari (2012), Milanesi (2012), Barbosa (2012), Bedaque (2012), Cardoso (2013), Rios (2013), Zuqui (2013), Schreiber (2013), Araruna (2013), Haas e Baptista (2014), Honnef e Costas (2014), Amorim (2015) e Hostins e Jordão (2015).

A experiência escolar de dois adolescentes com autismo “que participam de um programa de inclusão” em uma escola regular pública é analisada por Cruz (2009). À época da pesquisa, os alunos estavam no 7º ano do Ensino Fundamental e frequentavam o apoio especializado semanalmente em uma instituição especial também pertencente à rede pública. A autora observa que o processo de escolarização desses alunos atende às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), qual seja o apoio especializado e terapêutico que “pode” ser oferecido pela instituição especializada e a escolarização na escola de ensino comum. No entanto, a autora

observa que a prática pedagógica não estaria proporcionando oportunidades de desenvolvimento para os dois alunos com autismo, ao limitar-se à proposição de cópias e atividades repetitivas. Apoia-se em Vygotsky para defender a interação social como fundamental para a aprendizagem e como aspecto que carece de investimento quando se trata de sujeitos com autismo, mas que este não teria lugar no contexto escolar em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Essa tentativa de inclusão é ainda confusa, cheia de incertezas e produz a exclusão. Mas julgamos que uma experiência escolar razoável até pode ser viabilizada para esses sujeitos se houver uma efetiva parceria entre as duas instituições, a regular e a especial, e se elas fizerem uma aposta categórica no potencial dos alunos e uma proposta conjunta de atuação pedagógica diferente da realizada atualmente. (CRUZ, 2009, p. 129-130).

Um modelo de apoio especializado “predominantemente baseado no diagnóstico dos alunos” e o destaque atribuído aos “recursos a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico” são elementos que emergem a partir de “resultados preliminares” de um estudo realizado por Michels, Carneiro e Garcia (2010) nas “salas multimeios” da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis/SC.

Esses dois elementos parecem corroborar a tese da manutenção de um modelo médico-psicológico, que sustenta a ação pedagógica com alunos com deficiência, e a base funcionalista presente na organização do trabalho pedagógico. Esses dois elementos articulados parecem dar sustentação à política de inclusão escolar voltada a alunos com deficiência. (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p. 14).

As autoras vinculam tais resultados a possíveis omissões da atual Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ao apontar a inexistência de orientações relativas à articulação entre o trabalho do ensino comum e do apoio especializado nos documentos normativos da referida política. Buscam no Decreto nº 6.571/2008²³ alguma referência à articulação entre AEE e ensino comum e consideram que é possível depreender tal diretriz nas entrelinhas dos Incisos I e III do artigo 2º que se referem a “eliminar barreiras no processo pedagógico” (BRASIL, 2008). Assim, concluem que “o trabalho pedagógico especializado seja articulado àquele desenvolvido pelos professores regentes das turmas, embora não esteja claramente exposto nas indicações mencionadas”

²³ Decreto em vigência à época da pesquisa, que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado. Revogado em 2013, foi substituído pelo Decreto nº 7.611/2013, que também dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

(MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p. 6). As autoras recorrem à Resolução CNE/CEB nº 04/2009, da qual mencionam o Parágrafo Único do artigo 2º que trata dos “recursos materiais” apontando ser esse o foco dado pela referida resolução (aos “recursos materiais”) o que, segundo elas, indica que os documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) “secundarizam” a discussão em torno da necessária articulação entre AEE e ensino comum:

Percebe-se aqui o foco nos recursos materiais, equipamentos, espaços especializados, tão presentes na história da educação especial. De certa forma, a aposta de uma educação escolar de melhor qualidade para os estudantes com deficiência está depositada sobre a produção de materiais e aquisição de equipamentos que, sem sombra de dúvida, são fundamentais. Contudo, *a articulação do trabalho pedagógico entre profissionais com formações diferentes e que poderiam atender ao objetivo de a educação especial ser de fato complementar ou suplementar estaria secundarizada.* (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p. 7, grifo nosso).

Anunciando a intenção de contribuir para a construção de estratégias escolares que possibilitem o “desenvolvimento cognitivo” dos alunos com deficiência intelectual, Moscardini (2011) desenvolve pesquisa com quatro alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, identificados com deficiência intelectual. Também participaram da pesquisa seis professores, sendo dois responsáveis pela sala de recursos multifuncional e quatro atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa dão a conhecer que:

As tarefas estruturadas para as crianças com deficiência intelectual no ensino comum são marcadas pela fragmentação e pela superficialidade, não sendo propostas adaptações que busquem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os alunos com deficiência. (MOSCARDINI, 2011, p. 144).

A pesquisa também aponta o despreparo dos profissionais para atender aos estudantes com deficiência intelectual, o que, segundo o autor, pode explicar a ausência de adaptações curriculares na prática observada. Também evoca a carência estrutural da escola; o escasso aproveitamento dos recursos disponíveis na sala de recursos; a necessidade de estudos sobre conceituação de deficiência intelectual, sobre formação de professores para trabalhar com alunos que apresentam essa deficiência e a identificação do sujeito com deficiência intelectual.

A pesquisa registra como resultado mais importante o distanciamento entre o AEE e o ensino comum (MOSCARDINI, 2011, p. 152). Ressalta, no entanto, que tais apontamentos visam a aperfeiçoar o processo, pois admite que os avanços e retrocessos fazem parte da caminhada. Mas, sobretudo, valoriza o “movimento inclusivo” considerando-o como um “processo revolucionário [...] marcado por avanços e retrocessos constantes e que os momentos de atraso devem ser aceitos como oportunidades reais de aprendizagem que impulsionam uma nova evolução” (MOSCARDINI, 2011, p. 154).

A perspectiva processual do estudo anterior também está presente na análise de Barbosa (2012). A dissertação de mestrado dessa autora compartilha as informações coletadas em pesquisa que envolveu cinco professoras de AEE, cada uma representando uma região brasileira. O texto traz algumas ideias que emergiram do contexto analisado: O professor do AEE como “semeador dos preceitos da inclusão”; a “parceria” entre o AEE e os professores do ensino comum; o AEE provoca “mudanças profundas” em toda a escola; as dificuldades relacionadas com a oferta do AEE “fora da escola do aluno”; “a rejeição ao professor do AEE na escola comum” (BARBOSA, 2012, p 114). Com relação a este tópico, é interessante reproduzir relato da autora que retrata as contradições presentes nos contextos. Tratava-se de uma escola, que se orgulhava de ser “inclusiva”, mas as práticas observadas na sala de aula mostraram-se, segundo a análise, discriminatórias:

Um exemplo disso foi um livro confeccionado por todos os alunos do 3º ano, que contava a história de suas vidas com textos, fotos e desenhos. Cada aluno fez os textos e elaborou a capa de seus trabalhos. Mas os trabalhos dos alunos da SRM foram todos finalizados pelas respectivas professoras. Tinham traços perfeitos, desenhos impecáveis preenchidos com cores e com purpurina. Enquanto isso, a produção dos outros alunos tinha “a cara de cada um”. No intuito de garantir um trabalho apropriado e “aceitável” para os padrões da escola – e já determinando que os alunos público-alvo da Educação Especial não teriam capacidade de executar a tarefa – a escola os impediu de colocar nas capas de seus trabalhos “suas caras”. (BARBOSA, 2012, p.132).

Em continuidade, mais três ideias relacionadas com o AEE emergem da pesquisa: O AEE traz benefícios para todos os alunos; o impacto positivo da inclusão na vida das famílias; e as “SRM se traduzem por suas cores” (BARBOSA, 2012, p. 136), referindo-se à dimensão estética desse ambiente, rico em materiais variados e coloridos.

A articulação entre ação pedagógica na sala de aula e no atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é o tema explorado por Christofari, Freitas e Tezzari (2012), apoiando-se teoricamente em Michel Foucault e no pensamento complexo e tendo como contexto de investigação a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. As autoras relatam três casos de alunos que encontram nas ações de seus professores (sala comum e sala de recursos) um olhar que não titubeia, confia e investe. “Tantas crianças esperam um espaço para respirar e aprender, seja pela mão cuidadosa da professora na sala de aula ou na composição com a Educadora Especial na Sala de Recursos” (CHRISTOFARI; FREITAS; TEZZARI, 2012, p. 7).

Os estudos de Milanesi (2012) e Zuqui (2013) buscam conhecer o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Milanesi (2012) empreende pesquisa qualitativa envolvendo 23 professores de salas de recursos multifuncionais (SRMs), professores do ensino comum e profissionais de gestão do município de Rio Claro – SP. “Do processo de avaliação, passando pela organização do trabalho pedagógico, tudo parece ficar sob a responsabilidade do professor de SRM” (MILANESI, 2012, p. 130). Os relatos dos professores indicam a dificuldade da articulação entre os profissionais responsáveis pelo trabalho na sala de recursos e aqueles que atuam no ensino comum. Tal dificuldade é motivada, segundo eles, sobretudo pela falta de oportunidade de encontro, pois atuam em turnos opostos na escola e muitos não estão na mesma escola no turno inverso. Quanto às atividades dos alunos com deficiência no ensino comum, os relatos anunciam que estes realizam atividades diferenciadas a partir de um “currículo funcional”. Na mesma direção, Zuqui (2013) investiga a dinâmica da escolarização de alunos público-alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus - ES. A pesquisa testemunha um processo de construção de relações entre os professores da sala comum (titular e bidocente) entre si, entre esses e o professor de AEE e entre todos os demais atores (gestão, família) envolvidos com a escolarização de um aluno com síndrome de Asperger. A pesquisa relata situações que trazem à tona a gama imensa de condicionantes da prática pedagógica do professor que, como ressalta a pesquisadora, é também uma “pessoa”. Exemplo disso é o caso de um professor de matemática que ignora o aluno (sujeito da

pesquisa) relegando-o totalmente ao investimento da professora bidocente e cuja atitude, ao que indicam as falas do próprio professor e da professora bidocente narradas pela pesquisadora, é motivada pelo fato de o professor ter um filho que também possui síndrome de Asperger e se considerar um conhecedor do transtorno a ponto de afirmar categoricamente que “eles só aprendem o que eles têm interesse, a área de afinidade deles” (ZUQUI, 2013, p. 155); e ainda: “Não tem como avaliar, ele passa na média. Acho que deveríamos ser mais preparados para lidar com o autismo, mas não somos... é muito novo” (ZUQUI, 2013, p. 156). De acordo com o relato, a professora bidocente convida o aluno para mostrar à pesquisadora tudo o que ele sabe da matemática e o menino demonstra saber o conteúdo, embora o professor se recuse a ver. Diante dessa vivência e de outras acompanhadas pela pesquisadora, emerge a importância do diálogo permanente entre os diferentes envolvidos no processo educacional do aluno.

A pesquisa também revelou a necessidade de um planejamento conjunto, entre a professora do atendimento educacional especializado e a professora bidocente, as atividades desenvolvidas pelas duas professoras precisam estar em sintonia com as situações vividas na sala de aula, uma intervenção complementa a outra. Nesse sentido, o trabalho colaborativo ganha forte importância, pois requer uma parceria que envolva toda a comunidade. (ZUQUI, 2013, p. 200).

Uma articulação ainda embrionária entre AEE e ensino comum é observada em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN e em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC a partir dos estudos de Bedaque (2012) e de Schreiber (2013), respectivamente. Bedaque (2012) dedicou atenção ao processo colaborativo entre professores de salas de recursos multifuncionais e professores do ensino comum. A pesquisa registra a ocorrência, no contexto observado, de práticas pedagógicas “individuais”, como característica da escola e como procedimentos dos professores do ensino comum, bem como “pouca procura de interação com o professor especializado” por parte dos professores do ensino comum (BEDAQUE, 2012, p. 147). Contexto semelhante é descrito por Schreiber (2013), que identifica

Uma divisão entre o trabalho do profissional da Educação Especial e do professor regente, o primeiro determinado por um diagnóstico clínico e voltado para os alunos da modalidade Educação Especial, e o segundo organizado por uma Matriz Curricular e direcionado aos alunos do ensino regular, mas que nem sempre contempla o aluno com deficiência, TGD ou

altas habilidades/superdotação. Deste modo, concluiu-se que a presença de dois professores numa mesma classe não pressupõe o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em conjunto. (SCHREIBER, 2013, p. 14).

A autora aponta a manutenção da dicotomia entre educação especial e ensino comum e afirma que as “políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva [...] desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade” (SCHREIBER, 2013, p. 14).

Em pesquisa realizada com professores de salas de recursos multifuncionais ligados a Subsecretaria de Educação da microrregião de Catalão/GO, Cardoso (2013) observa falta de planejamento e dificuldades relativas à realização de registros referentes ao acompanhamento dos alunos e do processo. A autora interpreta que essa dificuldade “está para além da falta de costume em fazer registros de seus planos de atendimento, pois suas dúvidas e limitações advêm da indefinição dos objetivos e metas que pretendem alcançar com o AEE” (CARDOSO, 2013, p. 96). Agregado a isso, considera que a “distância da relação com a sala comum” e a “diversidade do público-alvo da Educação Especial” completariam o quadro de dificuldades. Os resultados da pesquisa apontam

uma organização do trabalho pedagógico nas SRM, moldada por um currículo voltado apenas para atividades de vida diária e, em alguns casos, para ações terapêuticas e assistencialistas, e ainda que se definam por uma ação pedagógica, este se volta para um currículo vinculado a Educação Infantil, ou mesmo despreza o conteúdo e o currículo escolar, afastando o caráter de escolarização, do ensino fundamental e médio, no atendimentos dos alunos público alvo da Educação Especial, que não alcançam a aprendizagem ou atingem aprendizagens relevantes, principalmente para os alunos com deficiência intelectual, uma vez que esse deve ser o objetivo que deve ser assumido pelas escola, incorporando as ações no projeto Político Pedagógico da Escola.” (CARDOSO, 2013, p. 159).

Publicações de professores de AEE em seus blogs pessoais são pesquisados por Rios (2013) a fim de conhecer “as imagens de si e das salas de recursos multifuncionais” construídas por esses profissionais. A pesquisa, que se utilizou da análise semiótica, percebeu uma tendência dos professores de AEE se mostrarem um tanto solitários em suas ações, puxando sempre para si o protagonismo pelo trabalho de inclusão dos alunos. A descrição do trabalho da sala de recursos multifuncionais aparece com objetivos bastante variados mesclando atividades curriculares, extracurriculares e uso de recursos, mas sempre centrado no aluno.

O estudo de Araruna (2013) investiga possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica de três professoras do AEE de escolas públicas do município de Fortaleza que trabalham com alunos que apresentam deficiência intelectual a partir de uma pesquisa qualitativa colaborativa. A metodologia utilizada pelas professoras participantes da pesquisa é o estudo de caso com uso da metodologia denominada *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP). As etapas “consecutivas e interligadas” da ABP são: “apresentação do problema, esclarecimento do problema, identificação da natureza do problema, resolução do problema e elaboração do plano de AEE” (ARARUNA, 2013, p. 129). O “problema” refere-se à(s) barreira(s) para a aprendizagem do aluno com deficiência. Essa metodologia apresenta como estratégia, presente em todas as suas etapas, o forte apelo à articulação do AEE com todos os elementos envolvidos no processo educacional do aluno. Quanto ao trabalho pedagógico do AEE com os alunos com deficiência intelectual (foco da pesquisa), a autora avaliou que os planos de AEE elaborados e executados pelas professoras, de modo geral, atendiam aos objetivos estabelecidos na metodologia, mas observou um investimento considerado insuficiente no desenvolvimento do pensamento abstrato dos alunos acompanhados na pesquisa.

A relação entre atendimento educacional especializado e currículo escolar é conceitualmente problematizada por Haas e Baptista (2014). Além dos referenciais do campo do currículo e da educação especial, a reflexão é permeada pela “interlocução com uma comunidade de prática”. A “comunidade de prática” referida pelos autores é um grupo de pesquisadores cujo “encontro” se destina à reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas no AEE. Na perspectiva defendida pelos autores, o atendimento educacional especializado se constitui como serviço que pode promover a “acessibilidade” ao currículo.

O “trabalho docente articulado” é uma proposta de trabalho colaborativo apresentado por Honnef e Costas (2014) e que envolve a articulação entre profissionais da educação especial e os professores do Ensino Médio, incluindo o Ensino Médio Técnico. Tal proposta envolve uma parceria que “acontece no planejar a aula, no desenvolvê-la com os dois docentes em sala de aula, caso o professor de classe comum julgar necessário, e acontece também na avaliação, principalmente do estudante com deficiência e/ou NEE” (HONNEF; COSTAS, 2014, p. 6-7). As autoras referem o potencial da proposta, mas apontam algumas dificuldades que cercam a sua execução. Nesse sentido, relatam os resultados de uma pesquisa

envolvendo a proposta de trabalho docente articulado realizado no IF Farroupilha – Campus São Borja nos anos 2012/2013 e destacam as razões pelas quais a referida iniciativa não foi executada em sua integralidade:

Por não existirem momentos de planejamento articulado ou por estes existirem em um primeiro momento e depois não se conseguir mantê-los, devido a outras tarefas dos docentes ou da própria professora de educação especial. Estas “interrupções” ou descontinuidades ocorrem também com o desenvolvimento da aula e da avaliação de forma articulada. (HONNEF; COSTAS, 2014, p. 11).

As autoras reproduzem as falas dos docentes envolvidos na pesquisa e encontram um fator que, de acordo com suas análises, concorre mais intensamente para o insucesso da proposta do que a “falta de tempo” dos docentes: Trata-se da baixa expectativa que esses professores nutrem em relação às possibilidades dos estudantes com deficiência. Se não acreditam que esses sujeitos possam aprender como os “outros” (HONNEF; COSTAS, 2014, p. 12), não investem seu tempo na atividade colaborativa.

Com o objetivo de conhecer a organização do atendimento educacional especializado destinado à Educação Infantil, Amorim (2015) realiza estudo de caso envolvendo a gestão do sistema educacional e os professores de um município do interior paulista. Essa rede tem a seguinte configuração de serviços: salas de recursos multifuncionais para o Ensino Fundamental e EJA; Itinerância - Professores especializados realizam atendimentos aos alunos da Educação Infantil, com dias e horários previamente combinados, no mesmo turno da classe comum; convênios com entidades - escola especial (AEE no contraturno para a EI) e centro de reabilitação (atendimentos clínicos no contraturno para EI e EF). A pesquisa aponta que a rede dispõe de uma boa oferta de AEE, mas problematiza algumas questões: Os professores do ensino comum relutam em aceitar outro professor em sala; não há uma articulação satisfatória com os setores da saúde, o que a pesquisadora considera importante; ocorrência de preconceito em relação aos alunos público-alvo da educação especial, detectada pela pesquisadora em falas que anunciam descrédito nas possibilidades desses alunos acompanharem o desenvolvimento da turma, que questionam a razão de sua permanência nesse espaço comum, sugerindo que deveriam estar em instituições especializadas. “Esse é um ponto crítico da educação especial, a falta de conhecimento, sensibilidade e a crença nas

potencialidades de cada aluno, que torna a inclusão falha pelos atores que nela participam” (AMORIM, 2015, p. 110). A pesquisadora também levanta suspeita a respeito dos diagnósticos, pois observa um grande número de alunos com diagnóstico de autismo e questiona se tais diagnósticos foram realizados pelos professores e em que bases. Aponta também a existência de alunos que não fazem parte do “público-alvo” do AEE e que estão sendo atendidos - levanta a dúvida se tais atendimentos não estariam tirando vagas dos que realmente compõem o público-alvo da educação especial. Também aborda a forma como são feitos os atendimentos, decisão tomada por cada profissional de apoio, sem seguir um “padrão” que seja de orientação para toda a rede de modo a conferir certa uniformidade aos atendimentos. Reiterou a necessidade de parcerias entre professores regentes e professores itinerantes e também destes com as instituições que fazem o atendimento em turno inverso.

Hostins e Jordão (2015) falam de um “divórcio” entre a atuação do professor do ensino comum e do professor da sala de recursos multifuncional:

Neste divórcio anunciado, o qual se pretende inclusivo, observa-se um professor olhando para as necessidades específicas dos seus alunos e organizando recursos adaptados para tal, mas com um background vazio de significados, conceitos e símbolos e o outro olhando para o conhecimento, mas, possivelmente ignorando as necessidades específicas de seus alunos. (HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 8).

As autoras se utilizam de Vygotsky para afirmar que “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas sim, uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKY, 1993, p. 46 in HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 14). Fazem-no após apresentar um jogo e suas múltiplas possibilidades para o desenvolvimento das “operações mentais superiores” dos alunos. Expressamente, elas dizem:

Outras intervenções podem se realizar na continuidade do trabalho com as funções psicológicas superiores e com a apropriação mais avançada das noções de potenciação. Por exemplo, a professora pode solicitar que o aluno registre no lugar das formas o número e a operação realizada, ou ainda, que ele organize formas de notação exponencial introduzindo a ideia de multiplicação com fatores iguais, por meio de outros registros como uso de fichas e colagens. Enfim, são inúmeras as possibilidades de o aluno operar intelectualmente, processar conceitos científicos, dialogar com o

conhecimento e atingir formas abstratas de pensamento (HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 14).

As autoras defendem uma atuação escolar preocupada em proporcionar ao aluno “uma concepção científica de mundo” (HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 15) e ressaltam a inviabilidade do trabalho do professor da SRM se não se ocupar da construção de conceitos de forma articulada com a sala comum.

5.3.3 Análise e discussão

Esta análise está centrada nas concepções de *aprendizagem e deficiência* que estariam implícitas ou explícitas nos trabalhos com os quais se buscou dialogar nesta pesquisa e a relação dessas concepções com um processo pedagógico plural e diversificado visando ao trabalho com as diferenças no ensino comum. No texto, os trabalhos foram organizados com a intenção de facilitar a leitura: Primeiramente, foram apresentados aqueles que se ocupam da aprendizagem como concepção/conceito e, posteriormente, aqueles estudos cuja abordagem focaliza as práticas pedagógicas do ensino comum e do apoio especializado. No entanto, a análise não ficará restrita a essa divisão, mas relacionará os trabalhos de acordo com o que promove o encontro ou o desencontro das ideias por eles defendidas.

Os trabalhos selecionados abordam muitas questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem como um todo e alguns se referem à inclusão de alunos com deficiência: As práticas pedagógicas que não favorecem a aprendizagem e/ou que explicitam baixas expectativas relacionadas a esses alunos são discutidas nas pesquisas de Caiado, Martins e Antonio (2009), Monteiro (2010), Lebedeff (2010), Kassar (2011), Pletsch e Glat, (2011), Fávero e Marques (2012), Kassar (2012), Polli (2012), Souza (2013), Costa (2013), Dorziat (2013), Fernandes (2013), Freitas (2014), Honnef e Costas (2014), Amorim (2015) e Silva-Porta (2015).

As concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem estão presentes nos estudos de Silva, M. (2009), Sekkel (2009), Oliveira (2012), Zaneti (2012), Mesquita (2013), Afonso (2014), Cintra (2014), Soares, Cristina (2011), Haas e Baptista (2014) e Baccon, Clock e Mendes (2014). E as concepções e significações dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem são retratadas por Ferreira (2009), Veltrone (2009) e Silva e Toscano (2014).

Experiências de práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem são apresentados por Lustosa (2009), Miranda (2011), Soares, Carlos (2011) e Matos (2014).

Todos esses trabalhos trazem contribuições variadas e valiosas à reflexão pretendida nesta pesquisa, mas, a exemplo de muitos outros trabalhos sobre aprendizagem acessados como referencial de apoio, não respondem à curiosidade que mobilizou a investigação, qual seja: Quando se diz que os alunos com deficiência estão incluídos nas classes de ensino comum, mas não estão aprendendo, de que “aprender” se está falando? Ou, perguntando de outro modo: Quando se diz que alguém aprendeu um determinado conteúdo ou habilidade, todos sabem que “aprender” é esse? Há um conceito de “aprender” universal a ponto de bastar a afirmação de que aprendeu ou não aprendeu para que todos saibam de que “aprender” se está falando? Quando se trata de estratégias que favorecem a aprendizagem, em que base o sucesso de tais estratégias terá sido avaliado?

Percebe-se que, tendencialmente, os trabalhos que se ocupam da temática da aprendizagem na atualidade se apoiam nas concepções trazidas pela Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, pelo Construtivismo de Jean Piaget ou ainda pela Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Tais teorias abordam o processo de aprendizagem do sujeito e se constituem em valiosas contribuições para a pedagogia. No entanto, a partir da interpretação da teoria, a didática cria estratégias e procedimentos pedagógicos para promover a aprendizagem escolar. Vale ressaltar que o resultado desse processo é outra coisa, diferente da teoria, embora se inspire nela. Tal constatação não se refere a teorias em particular, ocorre com qualquer teoria, mas ter isso em mente possibilita que se considere a importância de visitar e problematizar constantemente o processo pedagógico.

O único trabalho relacionado nesta pesquisa que aborda “o que é aprender” nos termos explicitados acima é desenvolvido por Carreira (2010). Considera-se que a discussão trazida por esse autor é potente para o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos, em suas diferenças, porque propõe um exercício de afastar-se do círculo do método e pensar a aprendizagem como fenômeno em si mesmo. Esse autor, apoiado em Deleuze, convida a negar o “todo mundo sabe” e não reconhecer o que todo mundo reconhece.

As contribuições de Carreira (2010) possibilitam refletir sobre o que é visto como limitação do sujeito e o que é da ordem do método, pois ele observa que o

pensamento pedagógico compreende a aprendizagem reduzida ao (respectivo) discurso do método. A preocupação do pensamento pedagógico, segundo o autor, está na aquisição do saber. O que Carreira (2010) propõe é anterior a isso. O autor busca em Deleuze a possibilidade de ver o fenômeno do aprender por outro prisma e compreende, enfim, que o “aprender” está relacionado com o “pensar”, mas o “pensar”, diferentemente do que o pensamento dogmático do método enfatiza, não está relacionado com saber, conhecer ou reconhecer, está muito mais próximo do “criar”. Nesse sentido, a verdade é uma reação involuntária a algo que nos obriga a pensar, portanto, está mais afeto à criação do que à reprodução.

Defender tal posição não significa prescindir do (de um) método, pois a escola é uma instituição, uma criação, uma pactuação. O que se propõe é uma “suspensão” (exercício de sair do círculo do instituído como natural) para pensar o método como materialização do processo pedagógico, de forma mais abrangente no sentido de abarcar as diferenças. Pode-se considerar que o “aprender” com que se opera no cotidiano das escolas, em última instância, é aquele descrito e materializado no processo de ensino, nos objetivos e critérios de avaliação adotados. Pois, nesse sentido, é preciso reconhecer a limitação do método, colocar a objetividade entre parênteses como propõe Maturana (2001) e atentar ao que aponta Meirieu (1998):

Toda a aprendizagem é assim: o que a constitui é irredutível às descrições comportamentais que dela podem ser feitas. Podem-se acumular os objetivos operacionais sem neles encontrar o menor vestígio da intencionalidade capaz de uni-los em uma dinâmica mental. (MEIRIEU, 1998, p. 109).

Os estudos de Aguiar (2009), Tiné (2009), Leães (2009), Silva, L. (2009), Vilar (2009), Valentim (2011), Dorneles, Rios e Naujorks (2012), Mendonça (2014) e Silva (2014) dão a conhecer sobre as práticas de avaliação da aprendizagem envolvendo alunos com deficiência e sem deficiência. Observa-se que, mesmo diante de discursos progressistas, a metodologia e a avaliação da aprendizagem podem “aprisionar” o aprender em critérios quantificáveis ou procedimentos que não favorecem o acompanhamento da aprendizagem como aquisição individual.

A dificuldade de um aluno pode estar associada à forma “estreita” de construção e expressão do conhecimento (OLIVEIRA FILHO, 2009) privilegiada pelo método. Meirieu (1998) também acena nessa direção: “Os outros, a quem se diz constantemente que os conhecimentos são acessíveis através de um pequeno

esforço, não compreendem porque essas coisas estão eternamente fora do seu alcance...” (MEIRIEU, 1998, p. 53). Santos (2010) corrobora essa ideia, ao elencar a metodologia e a avaliação como “fatores de permanência de alunos com necessidades educacionais especiais”.

A ideia é afastar-se do método para pensá-lo como instrumento, como algo “criado” e que, por isso, pode ser recriado, reinventado em “uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 268). Tal perspectiva encontra sintonia no que propõe Christofari (2012) com uma “avaliação diagnóstica, dinâmica e inclusiva” e Aguiar (2013), ao considerar a organização em ciclos como forma de “acessibilidade curricular”, pois possibilita o desenvolvimento dos percursos individuais.

Para compor esta reflexão de “reinvenção” do método, outros autores trazem contribuições significativas: Mesquita (2013) compreende que a formação de uma “cultura inclusiva” teria como eixo estruturante o reordenamento espaço-tempo. Silva, H. (2009) complementa essa proposição, ao abordar o conceito de tempo e sua relação com o currículo escolar. Esse autor questiona essa dimensão da escola, cuja forma de organização, é instituída como “natural” e “única”: O tempo. Apoiar-se em Heidegger para defender que “o tempo precisa ser discutido fora do horizonte da filosofia kantiana, que preserva a dicotomia sujeito-objeto, e dessa forma, anexa a percepção a uma realidade que existiria em si e por si, independentemente do sujeito” (SILVA, H., 2009, p. 99). Ele propõe a concepção de tempo referenciada em Bergson, que o toma como “duração”, ou seja, o tempo de aprendizagem do aluno não é o tempo institucional (definido pela escola), mas o tempo necessário para completar o seu processo de significação (tempo individual). Já que o tempo não existe fora do sujeito, Silva, H. (2009) propõe trocar a pergunta “o que é o tempo?” por “quem é o tempo?”. Considera-se tal argumento poderoso na perspectiva da construção de um processo pedagógico que deseja possibilitar a todos construir aprendizagens, pois como o mesmo autor afirma: “a escola não pode dar certo por acaso, é preciso que esta coincidência seja arquitetada pedagogicamente” (SILVA, H., 2009, p. 92).

Em que pese as considerações de Vilar (2009) e Silva (2014) a respeito das inconsistências observadas nos sistemas de organização por ciclos de aprendizagem e de progressão continuada que essas autoras pesquisaram, a

organização por ciclos ainda parece ser uma tentativa importante para tentar instituir “novos tempos” na escola. Cumpre pensar no que significa impor que um aluno se alfabetize em nove meses e que, não conseguindo fazê-lo, deva voltar ao início do processo e começar tudo novamente como se não tivesse vivido nada nesse intervalo de tempo. Não se pergunta “o que lhe falta” para chegar à compreensão do sistema alfabético, mas uma vez que não escreva e leia de modo convencional, é como se nada soubesse. E mesmo que se perceba que “faltam” habilidades e tempos diferentes a diferentes alunos, o processo pedagógico, na organização seriada, não possibilita “administrar” pedagogicamente esses tempos. Como demonstram os estudos de Christofari (2012), Aguiar (2013) e Lara e Brandalise (2014), não é a instituição dos ciclos e da progressão continuada, por si só, que promoverão a mudança das práticas: essa mudança passa pela mudança de concepções. Mas uma mudança não prescinde da outra, nem estão sujeitas à ordem de precedência, entende-se que são processos simultâneos e interdependentes.

Outras ideias se associam àquelas apresentadas até então e podem cercar o processo de ensino e aprendizagem de modo a concebê-lo em sua complexidade, em que várias dimensões do sujeito estão envolvidas e inter-relacionadas, constituindo-o na relação com outros sujeitos e com o seu entorno. A primeira delas é desenvolvida por autores como Cordeiro e Antunes (2009), Rahme e Mrech (2009), Arantes (2013) e Kreutz (2009), e diz respeito à importância do vínculo, do laço social para a aprendizagem.

Ao conceber o currículo escolar como uma “comunidade de afetos e afecções”, Carvalho (2011, p. 84) considera que:

São, portanto, os afetos que dão consistência aos vínculos e/ou instituem os laços sociais pela confiança recíproca estabelecida.

Fundamental, assim, no currículo vivido no cotidiano escolar, é o estabelecimento de confiança recíproca como base para a ocorrência da aprendizagem configurada como uma “zona de comunidade” que necessita ser potencializada.

[...]

Sendo assim, na prática, o que tende a ocorrer e o que necessitamos buscar? Ir além, ou seja, não mais buscar o que no outro se assemelha a nós, mas o que no outro é irreduzível; sua diferença absoluta, sua singularidade radical.

[...]

Nessas novas zonas, passamos a experimentar novas intensidades, às quais fomos conduzidos pelos afetos de confiança, mas que já correspondem a novos afetos aumentativos que anunciam, por sua vez, outros modos de existência, em que nos tornamos a causa última de nossas

paixões, em que entramos plenamente na posse de nossa potência. (CARVALHO, 2011, p. 85).

A potência dos afetos e afecções vislumbrada por Carvalho (2011) passaria pela percepção de que todos estão irremediavelmente implicados uns com os outros e pela assunção radical do outro como possibilidade de construção de si e do que é comum. No processo de ensino e aprendizagem, tal assunção é capaz de conferir outros rumos, a exemplo do que é relatado por pais de alunos de uma escola visitada por Barbosa (2012), bem como a experiência de que se ocupa a pesquisa de Matos (2014) e de Silva e Toscano (2014) onde alunos com deficiência estão inseridos em grupos-aula, cuja dinâmica valoriza, de diferentes maneiras, a participação e a contribuição de cada um na construção coletiva que, por sua vez, promove a formação individual a partir de um modelo cooperativo e solidário. Todos se assumem mutuamente na cumplicidade e no sentimento de pertença ao grupo.

Outra ideia potente para a reinvenção do processo pedagógico é desenvolvida por Andreis (2009) e Magalhães (2009) e está intimamente relacionada com a anterior: Ao mesmo tempo em que se aprende “com” os outros em uma experiência que envolve sentimento de pertença e compartilhamento de sentidos, a construção é também individual, é realizada ao relacionar as novas experiências com aquelas que já compõem seu repertório de significados, portanto, trata-se da construção “social” de um percurso “individual”. Para Meirieu (1998), a aprendizagem constitui-se como uma “história” que o processo pedagógico costuma esquecer:

Assim acreditamos nas aquisições sem história, postulamos incessantemente a existência de máquinas de aprender, ocultamos eternamente o processo em benefício do produto. Esquecemos, até mesmo, a gênese de nossos próprios conhecimentos e, não lembrando mais tê-los construído, acreditamos poder transmiti-los. (MEIRIEU, 1998, p. 52).

Tal perspectiva justifica a troca entre pares como processo rico para novas aprendizagens e a consideração de que cada sujeito mobiliza estratégias diferentes para interagir com os outros e com o conhecimento (MAGALHÃES, 2009).

A menção às estratégias mobilizadas por cada sujeito é um argumento importante quando se trata do trabalho do AEE, cuja articulação com o ensino comum teria como ponto de apoio esse aspecto dual e interdependente, qual seja a dimensão social e individual da aprendizagem. Autores como Meletti (2009),

Forgiarini (2013), Albuquerque (2014), Benincasa (2011), Machado (2013), Silva (2010), Santos (2011), Buiatti (2013), Cruz (2009), Michels, Carneiro e Garcia (2010), Moscardini (2011), Milanese (2012), Zuqui (2013), Bedaque (2012), Schreiber (2013), Rios (2013) e Hostins e Jordão (2015) observam uma separação entre o apoio especializado e o ensino comum nos contextos analisados em suas pesquisas. Uma maior articulação entre o trabalho realizado nas salas de recursos com aquele realizado no ensino comum é uma das aspirações das professoras que participaram da pesquisa de Brabo (2010). As causas dessa possível atuação paralela são relacionadas pelos autores ao oferecimento do apoio especializado em instituição diferenciada da que oferece o ensino comum, à indisponibilidade de tempo para trabalho conjunto, à concepção de deficiência que direciona para ações de cunho “terapêutico” com intenções “corretivas” e “curativas” (BENINCASA, 2011), isolando assim o trabalho da educação especial em sua suposta “especialidade”. A esses aspectos, somam-se o afastamento e/ou rejeição de vínculo com o apoio especializado por iniciativa do professor do ensino comum e até mesmo dificuldades por parte do apoio especializado em definir sua função, seus objetivos e sua metodologia, quando este realiza um trabalho improvisado, como apontam os estudos de Cardoso (2013), Porto (2014) e Pertile (2014).

Alguns autores, dentre eles Michels, Carneiro e Garcia (2010) e Pertile (2014) atribuem à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a responsabilidade diante da carência de condições para dar conta da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum no que diz respeito à falta de articulação entre AEE e ensino comum e ao despreparo dos professores. No entanto, observam-se alguns desencontros nos argumentos utilizados para defender tais posicionamentos. Michels, Carneiro e Garcia (2010) apontam que o foco da referida Política Nacional estaria nos “recursos materiais” e haveria uma “secundarização” da relação entre AEE e ensino comum. Essas autoras buscam no Decreto nº 6.571/2008 referências a essa articulação. Não a encontrando, concluem que “o trabalho pedagógico especializado seja articulado àquele desenvolvido pelos professores regentes das turmas, embora não esteja claramente exposto nas indicações mencionadas” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p. 6). Mais adiante, as autoras mencionam o Parágrafo Único do artigo 2º que trata dos “recursos materiais”, apontando ser esse o foco dado pela referida resolução (aos “recursos materiais”) o que, segundo elas, indica que os documentos

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) “secundarizam” a discussão em torno da necessária articulação entre AEE e ensino comum:

Percebe-se aqui o foco nos recursos materiais, equipamentos, espaços especializados, tão presentes na história da educação especial. De certa forma, a aposta de uma educação escolar de melhor qualidade para os estudantes com deficiência está depositada sobre a produção de materiais e aquisição de equipamentos que, sem sombra de dúvida, são fundamentais. Contudo, *a articulação do trabalho pedagógico entre profissionais com formações diferentes e que poderiam atender ao objetivo de a educação especial ser de fato complementar ou suplementar estaria secundarizada.* (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p. 7, grifo nosso)

Considera-se que tal inferência contém um equívoco, pois, conforme já foi referido neste texto, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, nos artigos 9º e 13, apresenta a orientação expressa referente à articulação necessária entre professor de AEE e professor do ensino comum.

Pertile (2014), apoiada em uma visão Histórico-Cultural, argumenta haver um “imenso distanciamento” entre as orientações advindas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as necessidades referentes à escolarização de alunos com deficiência, principalmente aqueles com deficiência intelectual que constituem o foco do seu estudo. Pertile (2014) também identifica uma concepção “espontaneísta” de desenvolvimento nos materiais de apoio publicados pelo Ministério da Educação do Brasil para o trabalho do AEE com a deficiência intelectual, apontando ausência de “direcionamento” do professor e substituição da mediação docente pela função de “organizador de situações para que o aluno desenvolva sua aprendizagem livremente” (PERTILE, 2014, p. 150). Diante de tais colocações, identificam-se questões que podem ser problematizadas.

Toma-se como exemplo um dos materiais de apoio do MEC citados pela autora: “O *Atendimento Educacional Especializado*: deficiência mental – módulo contido na coletânea direcionada para a formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2007). Batista e Mantoan (2007, p. 17), como autoras do capítulo I desse módulo, que trata do AEE para a deficiência mental, definem como “saídas paliativas” as adaptações de currículos, atividades e avaliações e argumentam que adaptar currículos para os alunos com deficiência seria interferir “de fora”, ou seja, decidir a *priori* e a partir do

juízo exclusivo do professor sobre o que o aluno poderá ou não aprender. E defendem que a adaptação do conteúdo “é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17). Em que pese o respeito às diferentes interpretações, entende-se que tal concepção está em sintonia com o que foi afirmado por Thiesen (2010) e Andrei (2009) e corroborado por Meirieu (1998) ao longo do presente estudo: cada sujeito “adapta” (tomando o mesmo termo utilizado pelas autoras do material orientador) o conteúdo porque, como já foi dito, ele significa o conteúdo a partir de seus conhecimentos prévios, utilizando-se de estratégias próprias para fazê-lo. Não se trata de espontaneísmo, tampouco de prescindir da mediação do professor. Esta continua sendo fundamental, assim como a construção do conhecimento por parte desse sujeito. Ao se referir ao AEE, especificamente, o material orientador do Ministério da Educação aponta o papel alienante das atividades repetitivas e do “treino” baseado no “concreto”, como se as pessoas com deficiência intelectual não fossem capazes de desenvolver a abstração. Nesse sentido, Batista e Mantoan (2007) defendem que:

O Atendimento Educacional Especializado deve propiciar aos alunos com deficiência mental condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica [...] para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – *regulações ativas*, também descritas por Piaget. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 22).

Embora estas autoras se utilizem de Piaget como referência e defendam o AEE para pessoas com deficiência mental “centrado na dimensão subjetiva”, tal proposição não evoca, necessariamente, banir a perspectiva sócio interacional do processo. Ainda sobre a cisão entre apoio especializado e ensino comum, entende-se que a concepção de aprendizagem pode ser o elo para a construção de práticas que nascem a partir de novas bases. De uma atuação do AEE preocupada em desenvolver a atenção, a concentração, a memória e a psicomotricidade como “prontidão” para a aprendizagem; para uma atuação do AEE preocupada em perscrutar os conhecimentos prévios e as estratégias que cada sujeito mobiliza para realizar qualquer atividade e para atuar em qualquer situação, de modo que tais estratégias e conhecimentos sejam considerados no planejamento da prática pedagógica do ensino comum.

Vieira (2012) contribui com essa reflexão ao apontar que:

Muitos trabalhos especializados são realizados com os alunos em nome da formulação de conceitos, desenvolvimento da atenção, percepção, imaginação, concentração, estímulo à memória, mas sem um planejamento que sustente o processo educacional desse sujeito. São ações isoladas [...] trabalhos com jogos, atividades de recorte e colagens, uso de materiais pedagógicos, mas com poucas interseções com uma ação planejada que faça dialogar as ações da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado. (VIEIRA, 2012, p. 28-29).

Pode-se aliar esse pensamento ao que Perrenoud (1999) chama de “ilusão da transferência”: “A escola alimenta habitualmente a ilusão de que forma competências transponíveis a situações que não foram encontradas e exercitadas em aula” (PERRENOUD, 1999, p.47).

Treinar a memória, a atenção, a concentração com vistas a uma atuação “normalizada” no ensino comum parece ser a visão ainda predominante nas experiências curriculares trazidas pelos vários estudos aqui analisados. Tal perspectiva aparece, inclusive, de forma subjacente à interpretação do próprio pesquisador, como acontece nos estudos de Zardo (2012), quando esta autora reproduz a fala de um gestor educacional sobre a oferta do AEE e interpreta que tal declaração reafirma a importância desse serviço. O entrevistado defende que:

A efetivação dessa ação possibilitaria aos estudantes da educação especial avançar progressivamente em seus estudos, *alcançando o ensino médio com habilidades e competências semelhantes ou “mais próximas” às dos alunos “sem deficiência”*. (ZARDO, 2016, p. 276-277, grifo nosso).

Sabe-se que podem ser tênues as fronteiras entre as diferentes concepções de AEE, mas parece que a perspectiva que Zardo (2012) interpreta como valorização desse serviço traz consigo uma expectativa de atuação no sentido de “normalização” do sujeito com deficiência. Tal constatação traz à tona, mais uma vez, a discussão em torno de concepções de aprendizagem que se aproximam da ideia de construto individual possibilitado pela interação social e daquelas que se afastam dessa ideia e se aproximam de uma visão de aprendizagem como processo de simples absorção de informações por treinamento, que supõe a produção de sujeitos em série e é avaliada a partir da comparação entre os alunos.

Um olhar curioso para as estratégias utilizadas pelos alunos pode captar informações importantes para contribuir com a composição de práticas no ensino

comum que questionem as hipóteses do aluno e invistam em suas potencialidades, como retratado por Christofari, Freitas e Tezzari (2012) e Araruna (2013). Defende-se que também esse seja o papel da avaliação da aprendizagem. A escrita pré-silábica de um aluno, ao invés de motivar a segregação do mesmo, como apontado no estudo de Vilar (2009), pode servir para que se investigue que estratégias sustentam tal hipótese de escrita e se valorize como conhecimento o que “ele quis” comunicar. Reconhecer esse conhecimento é fundamental para convidá-lo, de diversas maneiras, para ir adiante. Contudo, é importante não perder de vista algumas peculiaridades do processo pedagógico que, como considera Meirieu (1998; 2002), conservam o caráter sempre inédito desse processo. Uma delas já foi explorada neste texto, mas cumpre rememorar-la, é a precariedade que caracteriza o “observável” no que diz respeito à aprendizagem do aluno (MEIRIEU, 1998, p. 109). A segunda, que guarda íntima relação com a primeira, é o que ele chama, parafraseando Clermont Gauthier, de “a insustentável leveza da pedagogia” (MEIRIEU, 2002, p. 267). Tal perspectiva inscreve a ação pedagógica em um “caráter aventureiro”, em que a “inventividade” ganha centralidade. Essa presença da inventividade se deve ao fato de que o professor precisa tomar decisões rápidas por estar exposto a relações e situações características de uma vida que flui, cujas experiências não se repetem, são sempre inéditas, para as quais um manual de procedimentos tem utilidade muito limitada.

Os alunos podem ter problemas para aprender sua lição ou redigir uma dissertação, os adultos podem encontrar dificuldades para realizar uma tarefa ou cumprir funções profissionais; é importante que eu os entenda, é essencial que eu perceba sua resistência, mas é inútil buscar obstinadamente fazer com que as soluções para esses problemas e essas dificuldades emergam, em uma inútil ginástica não-diretiva, de sua simples análise descritiva. Os objetivos, os métodos que eu poderia propor jamais estão contidos nos fatos que recolho; eles devem ser inventados, em todas as suas dimensões, em função de duas séries de dados nas relações sempre aleatórias e jamais biunívocas: um conjunto de variáveis caracteriza uma situação específica e impossível de analisar em sua complexidade exaustiva e um conjunto sempre aberto e renovado de possibilidades de ação. Então, é o esforço inventivo e tenaz para estabelecer alguns vínculos entre esses dois conjuntos que permite romper o círculo infernal descrição/prescrição e esboçar uma proposta. (MEIRIEU, 2002, p. 270).

Portanto, porque não se consegue ver, ou se vê precariamente, não quer dizer que os processos mentais que se busca desencadear, pelo ensino e pela aprendizagem, não aconteçam. E que aqueles que ocorrem podem não ser os que o

método, em sua limitação, esperava que ocorressem, na forma e no tempo que esperava que ocorressem. Atuar nesse “limbo” implica revisitar o método constantemente sob a luz de conceitos mais amplos de *aprendizagem* (apoiada em um novo conceito de tempo).

Mais uma vez, convém salientar que a perspectiva social e individual da aprendizagem ganha sentido próprio quando se explicitam as concepções de *aprendizagem*, *conhecimento* e *deficiência* que movem o processo. As concepções de conhecimento e aprendizagem já foram exploradas neste e no subcapítulo anterior. Em relação à concepção de deficiência, além dos trabalhos já citados, Siems (2009), Costa, A. (2009), Pereira (2011), Valentim e Oliveira (2013) e Vasques e Baptista (2014) encontram na cultura escolar situações convergentes para uma concepção de deficiência relacionada com a incapacidade. O sujeito é pré-concebido como lento, que não desenvolve o pensamento abstrato e essa condição é vista como imutável. Não havendo investimento, o prognóstico se transforma em diagnóstico (COSTA, A., 2009).

E, por fim, retomando as ideias que vinham sendo elencadas como potenciais para uma possível reinvenção da prática pedagógica a partir do cotidiano da escola, foram reservados para o final desta análise, alguns trabalhos cuja abordagem assume uma perspectiva de desafio criativo. Alves (2011) traz uma pergunta breve, mas que possui um significado avassalador diante do instituído: “E por que não?”. Essa autora advoga pela pedagogia da pergunta e questiona a ditadura dos pré-requisitos. Questiona as práticas curriculares que aprisionam a curiosidade e não possibilitam o “criar”, o “espírito inventivo” como manifestação do aprender. Sacay (2012) também parecia estar imbuída desse espírito ao promover uma inversão na ordem de conteúdos de matemática de modo a possibilitar melhores condições de aprendizagem dessa disciplina para os alunos. Foscarini e Passerino (2012), ao mostrarem as potencialidades dos recursos tecnológicos para mediação da aprendizagem no atendimento educacional especializado, contribuem com novos “possíveis” para compor as práticas pedagógicas. Silveira e Fischer (2009), diante de arte-educadores que não conseguem integrar alunos cegos em atividades artísticas, levanta uma questão até então pouco considerada: o que dificulta ao professor trabalhar com alunos que se utilizam de diferentes formas de acessar e interagir com os conteúdos/conhecimentos é a carência de conhecimentos pedagógicos ou é a carência de conhecimentos relativos à própria disciplina? As

autoras expõem razões, no âmbito da sua pesquisa, que apontam também para a segunda opção. De fato, é de se considerar que o conhecimento sobre determinado conteúdo envolva a possibilidade de apresentá-lo ou representá-lo de diferentes formas. Tal proposição acena para novas frentes de pesquisa diante do “despreparo” dos professores, tão propalado pelos trabalhos acadêmicos aqui analisados. Barbosa (2012), ao visitar salas de recursos das cinco regiões do Brasil, encontra experiências escolares variadas, marcadas por avanços e retrocessos diante do direito à escolarização dos alunos com deficiência. Contudo, é possível depreender de suas narrativas que as escolas que privilegiam o “aprender junto” constroem uma relação com a diferença, onde não há lugar para a discriminação entre os alunos como acontece no contexto pesquisado por Moscardini (2011). Importante pontuar que esse “aprender junto” se diferencia da interação relatada no trabalho de Silva, M. (2009) em que o aluno com deficiência era colocado com um colega que deveria lhe “explicar” os conteúdos/atividades numa mera transferência de função de ensino expositivo do professor para um dos alunos. A interação aqui proposta está relacionada com a configuração de espaços-tempos escolares que favoreçam a aprendizagem cooperativa como concebida por Freinet, em que a turma se auto organiza com a mediação do professor, em que todos se sentem responsáveis e pertencentes a um projeto comum, o que envolve também assumir as dificuldades e os conflitos vividos por esse coletivo.

Diante do exposto, espera-se ter conseguido construir umnexo entre os conceitos *conhecimento*, *deficiência* e *aprendizagem* capaz de sustentar a defesa da “*acessibilidade ao currículo*” como alternativa mais condizente com a garantia do direito à educação por parte dos sujeitos com deficiência. No próximo capítulo, dar-se-á continuidade ao desenvolvimento da ideia de “*acessibilidade ao currículo*”.

6 DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES À ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

No capítulo anterior, foi possível conhecer uma mostra dos aspectos que sobressaem nas produções acadêmicas que investigam a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Foram problematizados os conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* na sua relação com a educação especial e o currículo, ocasião em que as adaptações curriculares foram identificadas como elemento que monopoliza as discussões que articulam esses dois campos da educação. Neste capítulo, serão desenvolvidos os três conceitos - *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* – em uma perspectiva que, se espera, seja mais abrangente para sustentar práticas pedagógicas que investem nas potencialidades dos alunos a partir de um currículo comum.

6.1 DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUTO SOCIAL

Como já foi referido, este trabalho busca sustentação no conceito de deficiência formulado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007):

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2007).

A referida Convenção adota o modelo denominado “biopsicossocial”, que não nega os impedimentos biológicos e psíquicos, mas dá especial relevo para a função do ambiente social como produtor da desvantagem que pode advir de barreiras que obstaculizam a plena participação da pessoa com deficiência e produzem, aos olhos dos outros, a ideia de que são incapazes. A ênfase dada ao aspecto social da deficiência pode ser inferida pela definição de deficiência trazida pela Convenção, quando afirma que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente”.

Amaral (1995) antecipa a definição que seria ratificada em nível internacional anos mais tarde, quando apresenta a deficiência como um construto social. Embora não negue a existência do dano ou anormalidade de uma estrutura ou função do

corpo e a incapacidade que possa lhe advir, considera que a leitura social que dela é feita pode impedir o desenvolvimento pleno da pessoa ao engendrar preconceitos, estereótipos e estigmas. Conforme essa autora, a deficiência “[...] está impregnada dos valores sociais existentes, os quais se remetem à própria organização institucional da sociedade” (AMARAL, 1995, p. 68-69). E considera que a deficiência não deve ser “adjetivada” como “boa ou ruim, maléfica ou benéfica”, mas que a “deficiência/diferença [...] simplesmente é”. (AMARAL, 1995, p. 148)

Diniz; Barbosa; Santos (2009) auxiliam a compreender a evolução do conceito de deficiência, desde uma abordagem biomédica da deficiência, que atribui “as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66) unicamente aos seus impedimentos corporais até uma concepção que percebe tais desvantagens como produção de sua interação com as barreiras impostas pelo ambiente – abordagem social.

As adaptações curriculares, na forma como vêm sendo mostradas pelas pesquisas, condicionam a escolarização dos alunos com deficiência a fatores ligados a uma concepção de deficiência centrada apenas nas limitações dos sujeitos e que, ao fim e ao cabo, contribuem para reforçar a ideia de “incapacidade” vinculada a esses sujeitos. Entende-se que tais práticas demonstram uma antecipação, um pré-julgamento sobre as potencialidades das pessoas e partem de uma visão estática de *aprendizagem, conhecimento, currículo e deficiência*. Aprendizagem e conhecimento tendem a ser vistos como algo pronto e situado a uma distância possível de ser mensurada, sendo essa medida utilizada para definir quem teria possibilidades de alcançá-los antes mesmo que lhe sejam dadas condições para tal. Esse arranjo traz à tona a concepção de deficiência que ainda impera, com forte influência do modelo biomédico, ao centralizar no sujeito as causas das barreiras para sua plena participação. Assim, a participação do sujeito com deficiência é limitada, de modo que seu processo de escolarização corre em paralelo, sem que haja trocas significativas com o todo, com o ambiente, com seus pares e que, sobretudo, nenhuma mudança precise ser feita no currículo comum.

6.2 APRENDIZAGEM COMO RELAÇÃO AUTOPOIÉTICA

Ao retomar a discussão empreendida no Capítulo 5, referente à centralidade do método, reafirma-se a intenção de propor uma discussão acerca da

aprendizagem que extrapole o sentido de aprendizagem como aquisição de saber. Acredita-se que a contribuição teórica de Humberto Maturana e Francisco Varela sejam propícias para esse exercício.

O princípio da organização autopoietica²⁴ proposto por Maturana e Varela (2011) remete a uma visão de aprendizagem que dá sustentação para pensar as práticas escolares de forma mais abrangente, reconsiderando certas sentenças escolares relativas a quem aprende ou não aprende:

O que chamamos de comportamento, ao observar as mudanças de estado de um organismo em seu meio, corresponde à descrição que fazemos dos movimentos do organismo num ambiente que assinalamos. A conduta não é alguma coisa que o ser vivo faz em si, pois nele só ocorrem mudanças estruturais internas, e não algo assinalado por nós. [...] O êxito ou fracasso de uma conduta são sempre definidos pelo âmbito de expectativas especificadas pelo observador. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 153-154).

Reitera-se, a partir desses autores, o caráter precário do controle que a escola pensa exercer sobre os processos internos que ocorrem no sujeito que aprende. O que a escola, como meio pode fazer, é “desencadear mudanças”, mas não “especificá-las”.

As concepções de aprendizagem que emergiram da análise dos trabalhos que compõem o levantamento bibliográfico desta pesquisa permitem inferir que, tanto no ensino comum como no AEE, os contextos pesquisados estão preponderantemente influenciados por uma concepção de aprendizagem que toma “o fenômeno do conhecer como se houvesse ‘fatos’ ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 31).

Embora a palavra *aprender*, de acordo com Maturana (2001), tenha sua origem relacionada com “apreender”, “captar”, “a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes” (MATURANA, 2001, p. 103).

A ideia de “acessibilidade ao currículo” está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de *aprendizagem* e de *conhecimento*. Tais práticas estariam direcionadas para

²⁴ “Os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de *organização autopoietica* [...] donde se conclui que não há produtor e produto. O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis e isso constitui seu modo específico de organização.” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 52-57, grifo nosso).

contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende.

Considera-se que o conceito de “acoplamento estrutural” também seja bastante fecundo para problematizar algumas concepções que envolvem a escolarização de alunos com deficiência, a exemplo da crença na incapacidade do sujeito e na imutabilidade de sua condição e das baixas expectativas que são alimentadas por essas crenças. Maturana e Varela (2011), ao tratar do acoplamento estrutural do ponto de vista biológico, convidam a uma reflexão:

Quando nós, como observadores, falamos do que acontece com um organismo numa interação específica, estamos numa situação peculiar. Por um lado, temos acesso à estrutura do meio, por outro, à estrutura do organismo. Assim, podemos considerar as muitas maneiras pelas quais ambas poderiam ter mudado ao se encontrar, caso houvessem ocorrido outras circunstâncias de interação que podemos imaginar em conjunto com as que de fato ocorrem. Dessa maneira, podemos imaginar como seria o mundo se Cleópatra tivesse sido feia. Ou, numa linha mais séria, como seria esse menino que nos pede esmola, se tivesse sido alimentado adequadamente quando bebê. Sob essa perspectiva, as mudanças estruturais que de fato ocorrem numa unidade aparecem como “selecionadas” pelo meio, mediante o contínuo jogo das interações. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 114).

Seguindo essa lógica, propõe-se um exercício semelhante de pensar como seria o desenvolvimento dos alunos com deficiência se, ao invés de lhe proporcionar um currículo selecionado a partir de suas limitações, fossem-lhe oportunizadas experiências de aprendizagem a partir dos mesmos conteúdos, atuação diante desses conteúdos de forma colaborativa, cada um se utilizando das “ferramentas” de que dispõe para acessar, construir, interagir com o conhecimento e expressá-lo de acordo com suas possibilidades. Esse exercício só é possível porque estamos nos colocando na posição de observadores.

Admite-se que a relação de interdependência que se estabelece entre os sujeitos-alunos e o currículo pode ser entendida como uma forma de “acoplamento estrutural”: “O acoplamento estrutural é sempre mútuo; organismo e meio sofrem transformações” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 115).

A formulação sobre currículo defendida por Macedo (2006) parte do mesmo princípio, ao conceber as “culturas” do currículo configuradas nas diferenças que ali interagem. Não se trata de conteúdos sobre culturas, tampouco identidades culturais específicas, mas a assunção de identidades híbridas que negociam, no encontro

cotidiano, o direito à diferença. Nesse sentido, é preciso “entender o conhecer como *ação efetiva*, ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em um determinado meio ao fazer surgir o seu mundo. Nem mais, nem menos” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 36, grifo nosso).

O que se busca na teoria de Maturana e Varela é uma maior “abrangência” para o conceito *aprendizagem*, de modo a desestabilizar o discurso do método, tornando-o mais aberto para “novos possíveis”. Parece que a amplidão dessa abrangência se mostra na seguinte afirmação:

Descrever a aprendizagem como uma internalização do meio confunde as coisas, porque sugere que na dinâmica estrutural do sistema nervoso ocorrem fenômenos que só existem no domínio de descrições de alguns organismos que – como os nossos – são capazes de linguagem. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 192).

Os autores alertam para a tendência de se considerar que o sistema nervoso opera por “representações”, que internaliza algo do meio, relacionando aprendizagem e memória, impressão que temos, como observadores. E chegam ao máximo da abrangência do conceito *aprendizagem* ao afirmar que: “O fato de viver – de conservar ininterruptamente o acoplamento estrutural como ser vivo – corresponde a conhecer no âmbito do existir. De modo aforístico: viver é conhecer” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 194).

É importante considerar o que os autores referem em relação ao conhecimento: Ele é sempre avaliado em relação a um “contexto específico” e “toda interação de um organismo, toda conduta observada *pode* ser avaliada por um observador como um ato cognitivo” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 194, grifo dos autores).

6.3 CONHECIMENTO “PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE”

O título deste subcapítulo parafraseia Santos (2004), cujas ideias permeiam o que será discutido a seguir. Esse autor se refere à ciência e ao conhecimento científico como uma “produção autobiográfica”. Ao utilizar essa expressão, o autor compreende o conhecimento científico como resultado de técnicas e procedimentos próprios da ciência, circunscrito e limitado a esses instrumentos, portanto, não se trata de uma “descoberta”, está mais para uma “criação”. Ademais, tais escolhas

levaram o conhecimento científico por um caminho que seria diferente se tivessem sido outras as escolhas. Por isso, é uma produção autobiográfica, ao se fazer a si mesma.

Bateson (1986) afirma que a ciência é baseada em “*pressuposições*”. O que a faz diferir de outros ramos da atividade humana é que “os caminhos do conhecimento científico são determinados pelas pressuposições dos cientistas, como também suas metas são a verificação e a revisão dos antigos pressupostos e a criação de novos” (BATESON, 1986, p. 31). Para Deus (2004, p. 215), “toda a experimentação tem atrás de si um enquadramento teórico (era impossível “ver” quarks sem um modelo de quarks)”. E para Maturana (2001), “a ciência, como domínio cognitivo, muda ao mudarem as perguntas que o observador-padrão faz e as explicações que ele ou ela aceita, e estas mudam ao mudar seu domínio de experiências no fluir de sua praxis de viver” (MATURANA, 2001, p. 151).

Assim, os autores sugerem que o interesse de pesquisa nasce de algo que habita a experiência do pesquisador, se estiver fora dela não será objeto de curiosidade científica, pois não existirá para ele, bem como suas explicações estão condicionadas pelo contexto. Logo, estuda-se o que surge como “problema” na experiência de vida, o que está fora dessa experiência continua desconhecido. Tal concepção de ciência questiona a linearidade do conhecimento científico visto como única versão válida e que evolui no tempo, como “descoberta” de algo que “já é” (VASCONCELLOS, 2013) e que aguarda ser decifrado.

São argumentos que coadunam com a expressão trazida por Santos (2004) ao conceber a ciência como uma produção autobiográfica. Diante desses pressupostos, Santos (2004) refere que muita experiência em termos de conhecimento social tem sido desperdiçada em nome de uma racionalidade que ele chama de “indolente”, que não admite alternativas, sustentada pela noção de totalidade sob a forma de ordem e que, em seu nome, cria dicotomias²⁵. O autor advoga pelo não desperdício da experiência social ao contemplar um tipo específico de conhecimento e não considerar toda a riqueza existente na diversidade,

²⁵ A pertença a uma dada totalidade é sempre precária ou porque as partes, além de serem partes, têm sempre (pelo menos em latência) o estatuto de totalidade, ou porque as partes emigram de uma totalidade para outra. O autor propõe “pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor” (SANTOS, 2004, p. 786).

propondo a valorização das variadas experiências de conhecimento por meio do processo de “tradução”.

A perspectiva trazida por Santos (2004), no que se refere à caracterização da “razão indolente” e sua influência como racionalidade dominante, dialoga com questões levantadas pelos estudos que compõem a base bibliográfica desta pesquisa e que tangenciam a discussão envolvendo educação especial e currículo.

[...] a indolência da razão manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. (SANTOS, 2004, p. 781).

Esse autor aborda a razão indolente sob duas de suas formas: a razão metonímica e a razão proléptica. A razão metonímica só consegue conceber o mundo sob a forma de totalidades e, em nome dessa “ordem”, produz dicotomias que, por sua vez, remetem a hierarquias: “cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante” (SANTOS, 2004, p. 782). Essa racionalidade produz modelos mentais que veem o mundo sob a forma de uma totalidade. Essa totalidade é uma das partes tomada como referência para as demais. Quem está fora da totalidade “modelo”, constitui as “particularidades”. Macedo (2006), ao tratar de currículo, se utiliza de argumentos semelhantes:

Julgo fundamental entender o que chamo de discursos globais e porque os vejo como ambivalentes. Defino-os como os discursos através dos quais o poder colonial opera, repletos de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e agimos o mundo. São discursos com ampla mobilidade — o que implica certo universalismo —, mas uma mobilidade que se deve a uma luta política, histórica, e não a características próprias desses discursos que os fazem melhores que as culturas locais. (MACEDO, 2006, p. 107).

Portanto, é potente o posicionamento assumido por alguns estudos que atribuem a dificuldade de promover a escolarização dos sujeitos com deficiência, e de outros sujeitos que habitam o “limbo” das totalidades, a uma “cultura” escolar seletiva.

A “razão proléptica concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2004, p. 794). Algo que já foi exaustivamente explorado ao longo deste

texto diz respeito ao tempo “linear” como definidor das possibilidades e critério de classificação dos sujeitos na hierarquia produzida pelo currículo.

Santos (2004) advoga pela dilatação do presente e pela contração do futuro por meio de uma “sociologia das ausências” e uma “sociologia das emergências”. A primeira se refere a pensar sobre o que é produzido como “não-existente”: A monocultura do saber e do rigor do saber por meio da preponderância da ciência moderna e da alta cultura como critério de verdade; a monocultura do tempo linear; a classificação social pela lógica da naturalização das diferenças; a lógica da escala universal e global como dominante; e a lógica produtivista. Dessa monocultura resultam as seguintes “ausências”, respectivamente: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo (SANTOS, 2002, p. 248-249).

A “sociologia das emergências” consiste em substituir o vazio do futuro produzido pelo tempo linear “por um futuro de possibilidades plurais e concretas” que podem ser construídas no presente “através de atividades de cuidado” (SANTOS, 2002, p. 254). O conceito de “Ainda-Não” é a base desse pensamento proposto por Santos. O “Ainda-Não” carrega em si uma “potencialidade latente” e uma possibilidade incerta. Ações realizadas no presente podem produzir efeitos bons ou ruins, nunca neutros. “Esta incerteza faz com que toda a mudança tenha um elemento de acaso, de perigo” (SANTOS, 2002, p. 255).

Santos (2004, p. 802) traz uma pergunta que pode ocorrer também ao leitor deste texto: Diante da anunciação de que não há uma totalidade e uma teoria geral que não implique em hegemonia de uma cultura e se não sabemos se um mundo melhor é possível, como nos sentimos motivados para buscá-lo, ou seja, qual o sentido de lutarmos pela emancipação social? No que se refere ao tema específico desta pesquisa, por que defender a inclusão escolar das pessoas com deficiência? Ele mesmo responde:

O objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. Sabemos que nunca conseguiremos atingir integralmente esse objetivo e essa é talvez a única certeza que retiramos do colapso do projeto de modernidade. Isso, no entanto, nada nos diz sobre se um mundo melhor é possível e que perfil terá. Daí que a razão cosmopolita prefira imaginar o mundo melhor a partir do presente. Por isso, propõe a dilatação do presente e a contração do futuro. Aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis. (SANTOS, 2004, p. 814).

Diante do exposto, reafirma-se a relação entre *conhecimento*, cultura e diferença. O conhecimento estaria relacionado com os significados compartilhados no âmbito de uma cultura por meio de redes discursivas. Existem tantos conhecimentos quantas forem as culturas, todas incompletas em termos de conhecimento. Nesse sentido, “não há ignorância em geral, nem saber em geral” (SANTOS, 2002, p. 250). A negação da diferença no currículo escolar produz a exclusão e a preservação da monocultura hegemônica.

6.4 ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

Quando Aranha (2003) e outros trabalhos citados neste texto se referem à mudança de objetivos no âmbito das adaptações/adequações/flexibilizações curriculares, parece haver uma visão de objetivo que se aproxima bastante de uma perspectiva tecnicista. Pois os objetivos deveriam ser os mesmos para todos os alunos: que eles aprendam. Talvez o que precisasse mudar quando se utiliza esse modelo que busca controlar “de fora”, como refere Batista; Mantoan (2007), seriam os critérios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já traziam essa distinção entre objetivos e critérios:

[...] os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não podem, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento a priori da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 1997, p. 87).

A problematização proposta acima busca lembrar que o regime seriado precisa estabelecer “mínimos” para aprovação, ou seja, critérios para atender sua lógica seletiva. Então, quando as adaptações curriculares preveem mudanças de objetivos, de fato, antecipam as impossibilidades dos alunos e lhes submetem a um “rebaixamento da oferta de ensino”, como expressam os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997). Tal estratégia está para além de uma mudança de critérios, que estaria relacionada às exigências mínimas para aprovação.

A *acessibilidade ao currículo*, como proposta por este estudo, dispensa essas duas estratégias – mudança de objetivos e de critérios - ao colocar a ênfase no

acompanhamento dos percursos individuais de todos os alunos. O aluno só é comparado consigo mesmo. Entende-se que a avaliação formativa, a organização por ciclos de aprendizagem, a progressão continuada e outras formas de organização precisam estar combinadas com uma metodologia que se traduza em *acessibilidade ao currículo* e instrumentos/estratégias/artefatos para acompanhamento do percurso formativo de cada aluno. Não se trata de plano de desenvolvimento individual, trata-se de uma avaliação “descritiva”, em forma de relatório, que envolva observação direta, análise de produções do aluno (com a sua participação), elaboração/proposição de instrumentos de avaliação suficientemente abertos que possibilitem a todos os alunos expressarem de diferentes formas e em diferentes níveis o que aprendem sobre diversos assuntos.

Acredita-se que, quanto mais acessibilidade ao currículo for proporcionada pela metodologia utilizada, menos adaptações individuais serão necessárias. Não está se falando de um modelo de acessibilidade ideal, tampouco elencando medidas a serem tomadas para tornar o currículo acessível. A ideia de “quanto mais acessibilidade pedagógica, menos adaptações individuais” não tem pretensão prescritiva, pois pode abarcar uma variedade de práticas, admite o processo com seus avanços e retrocessos, assume que a prática escolar é resultado de temporalidades diferentes e de interpretações variadas, enfim, abraça o processo, a invenção, a criatividade. Mas convida à reflexão e ao investimento constante.

Nessa perspectiva, o que guia o processo é tão somente a reflexão permanente sobre como organizar a prática pedagógica de modo a possibilitar variadas formas para acessar o conhecimento abordado em aula; para interagir com ele, recriando-o e ressignificando-o; e para expressar o que foi aprendido.

Para ilustrar essa ideia, toma-se um exemplo: Ao abordar um determinado assunto com a turma, pensar que ele possa ser apresentado por meio de diferentes vetores: vídeos, imagens, história contada, história lida, história reproduzida em Libras, teatro, música, exploração do que os alunos já sabem sobre o tema, de forma complementar (não alternativa), de modo a contextualizar o assunto de diferentes maneiras e atingir a percepção dos alunos pela via que dispõem para se comunicar. Acredita-se que a utilização de diferentes formas de acesso potencializa a percepção pela sua complementaridade, o que enriquece as possibilidades de compreensão do que está sendo vivenciado. Para além do encontro inicial com o assunto, o oferecimento de oportunidades variadas para trabalhar com o conceito,

explorá-lo e analisá-lo poderia ser benéfico ao oportunizar a interação entre os pares e de todos com os conteúdos. O leitor poderá considerar a proposta “espontaneísta”, e se perguntar: Os alunos escolhem como expressar o que aprenderam? Pode ser que às vezes sim, e às vezes não, tal decisão se ancora na “insustentável leveza da pedagogia”, como refere Meirieu (2002, p. 268). Se em um grupo, há um aluno que não está alfabetizado, e é preciso apresentar um trabalho escrito, há várias formas de possibilitar a sua participação: se a dinâmica do trabalho envolve um relator e esse relator sabe escrever, ele colhe as contribuições e registra; se o relator escolhido é o aluno não alfabetizado, ele pode escrever a partir de sua hipótese de escrita e, com a ajuda do professor de AEE, reescrever na forma convencional ou, dependendo do nível de alfabetização, escrever palavras-chave acompanhadas de ícones que lhe guiem durante a apresentação. Assim, ao mesmo tempo em que ele participa ativamente da discussão que está sendo realizada em aula, também exercita a construção da escrita de forma significativa e não mecânica e/ou infantilizada. Mas há muitas outras formas. Acredita-se que, ao proporcionar diferentes formas de expressar o conhecimento em aula, as possibilidades de compreensão dos conceitos por parte de todos se potencializam. Sem prejuízo dos “apoios” especializados para remoção de barreiras, a exemplo do provimento de recursos de comunicação alternativa ou aumentativa para alunos que demandem esse apoio. E se há um aluno ou alunos que ainda não participa(m), ou não está(ão) compartilhando os sentidos que circulam no grupo, é de considerar a perspectiva do “Ainda-Não” proposto por Santos (2002) e, juntamente com o(a) professor(a) de AEE, buscar elementos para criar o “vínculo” que faz dele participante do coletivo. E continuar investindo e atentando aos avanços (ou micro avanços).

Em síntese, o que se defende como “acessibilidade ao currículo” se afasta da ideia de simplificação, de redução, e se aproxima da ideia de “apoio”, de tornar possível a efetiva participação no processo coletivo de vivência do currículo. Trata-se de abrir mão de uma aparente igualdade de resultados em nome da “igualdade de oportunidades”. Assim, Meirieu (2002) se refere ao “momento pedagógico”:

[...] associar a mim aquilo que suscita a resistência do outro é explorar sem trégua os obstáculos inerentes ao meu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as “mudanças de quadro”, como dizem os didatas da matemática, as “descontextualizações” como dizemos nós; é *oferecer um objeto de saber*

de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr “algo de si nele”, porque terei multiplicado os “pontos de apoio” aberto perspectivas que constituirão os meios para ele exercer sua inteligência. (MEIRIEU, 2002, p. 80, grifo nosso)

Se for preciso fazer uma prova, a acessibilidade, nesse caso, estaria relacionada com a forma de apresentação do instrumento, o que Valentim e Oliveira (2013, p. 863) chamam de “instrumentos abrangentes”. O instrumento avaliativo seria acessível ao possibilitar a observação de diferentes níveis de desenvolvimento e de expressão. Novamente, utilizando o caso do aluno que ainda não se apropriou da escrita, se o instrumento for suficientemente aberto para acolher diferentes níveis de domínio dos conhecimentos trabalhados, será possível a esse aluno utilizar a sua hipótese de escrita, que serviria de base para a continuidade no investimento do AEE e do ensino comum no sentido de construir com ele os sentidos que quis expressar e ajudá-lo na aproximação gradativa com o sistema convencional de escrita. Talvez isto dialogue com o questionamento de Fonseca (2011): “procedimentos de avaliação comuns para todos os alunos ou, diferentemente, haveria a previsão de adequações em razão da emissão dos ajustes significativos?” (FONSECA, 2011, p. 98). Como vem sendo defendido ao longo do trabalho, advoga-se por procedimentos comuns, cuja elaboração seja permeada pela preocupação de que esses instrumentos sejam “acessíveis” para acolher diferentes níveis de domínio do conhecimento e formas de expressá-lo. O modelo ideal não existe, mas a reflexão permanente sobre o que um instrumento informa e possibilita como mediação (PERRENOUD, 1999) serve para orientar a reformulação permanente (tanto das práticas como dos instrumentos) e para manter viva a consideração de sua limitação como expressão da “verdade” em relação à aprendizagem do aluno. Parece ser essa a concepção de prática pedagógica compartilhada por Fonseca (2011, p. 98-99) quando essa autora acena para “práticas pedagógicas que favoreçam todos os alunos, por meio da implementação de estratégias variadas que abranjam os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, a verificação da aprendizagem estaria imbuída de interpretar as produções dos alunos, com o cuidado de não esquecer as limitações de percepção que estão sempre presentes no observador e de valorizar os micro avanços. Por isso, é bastante proveitoso quando a interpretação é feita “com” os alunos e, no caso dos alunos com deficiência, essa interpretação, de preferência,

envolva um momento com o (a) professor (a) do AEE. “Ouvir”²⁶ o aluno sobre como chegou àquela resposta, o que quis dizer com aquela letra que escreveu, enfim, sempre valorizar a sua produção, pois se acredita que ela expressa uma hipótese de pensamento ou uma zona de desenvolvimento, na qual será ancorado o desafio seguinte. Desafio este que pode ser pensado no âmbito do AEE, da sala comum e da combinação de ambos.

Em relação às condições estruturais para introduzir esse tipo de modificação nas práticas, como número de alunos em sala, tempo reservado às aulas, níveis de dificuldades dos alunos, cumpre esclarecer que a ideia de “acessibilidade ao currículo” na forma como se apresenta neste trabalho se apoia em concepções de *aprendizagem, conhecimento e deficiência* que operam sob outra lógica: Organização do grupo-aula em forma de comunidade de aprendizagem, em que se renova permanentemente o pacto de cooperação mútua, com investimento no sentimento de cumplicidade e de pertença e na assunção das diferenças e dos conflitos como parte do processo; utilização de metodologias ativas; articulação com o AEE na perspectiva da complementaridade do olhar e planejamento conjunto de estratégias favorecedoras do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência; valorização das diferenças como instituintes do “momento pedagógico”²⁷ e do protagonismo para a mudança da cultura da escola (monocultura da qual já se falou); avaliação formativa e acompanhamento dos percursos individuais.

Por fim, com base nos trabalhos que perambularam por esta pesquisa, pode-se afirmar que há muita ação pedagógica que responde mais a “ritos” do que a objetivos. Acredita-se que uma ressignificação dos tempos e espaços escolares, como referiram Silva, H. (2009) e Mesquita (2013), além de um realinhamento das prioridades a partir de uma concepção mais abrangente de *deficiência, conhecimento e aprendizagem* abram espaço para “novos possíveis”.

²⁶ Ouvir no sentido de considerar a verdade do outro, não se referindo ao sentido da audição.

²⁷ “O momento pedagógico é, portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia. [...] uma pessoa que o interrompe, não porque sua atitude invalida o discurso do professor, mas porque seu sofrimento não pode permitir-lhe continuar a fazer prevalecer indefinidamente sua própria satisfação magistral.” (MEIRIEU, 2002, p. 58-59).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs uma interlocução entre educação especial e currículo permeada pelos conceitos *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem*, buscando conhecer a relação entre esses conceitos e a forma como tem sido conduzida a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum.

A análise dos estudos que compõem a base bibliográfica da pesquisa identificou alguns aspectos emergentes no que se refere à relação entre educação especial e currículo. Dos trabalhos que assumem expressamente, como tema, a vinculação entre educação especial e currículo, grande parte (19 de 21) se referem às adaptações/adequações/flexibilizações curriculares. Desses, há os que identificam fragilidades relacionadas com a ausência de flexibilização curricular para atender às especificidades dos alunos com deficiência ou que a encontram em desacordo com as prescrições/orientações normativas; e aqueles que discutem a utilização de tais estratégias diante do risco que trazem ao empobrecimento do currículo, quando definem antecipadamente o que o aluno é capaz de fazer destinando-lhe uma atuação paralela nas vivências do currículo, por meio de atividades individualizadas, reducionistas e simplificadoras. Observou-se que os trabalhos que buscam a presença de adaptações curriculares ou que avaliam a sua aplicação, reclamando-as como condição necessária para a escolarização dos sujeitos com deficiência, o fazem argumentando que a inclusão está balizada por um novo paradigma que busca superar as mudanças realizadas no sujeito, passando a assumir as mudanças que devem ser realizadas no ambiente, nesse caso, no currículo. Esse é um argumento que mantém aspectos em comum com o conceito de deficiência proclamado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), embora os trabalhos não referenciem suas ideias na referida Convenção. Infere-se que tal pensamento seja influenciado por ideias correntes nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil, que apresentavam a inclusão como evolução histórica em relação à integração a partir do deslocamento da mudança a ser realizada no sujeito para a mudança a ser realizada no ambiente. Nesse sentido, elaborar planos individualizados e currículos simplificados estaria sendo interpretado como deslocar a mudança do sujeito para o ambiente, neste caso, o currículo.

Quanto ao conceito *deficiência* identificado pelos estudos e apreendido das práticas relatadas por estes, prepondera o modelo biomédico, que focaliza o sujeito com deficiência como o possuidor único do impedimento, presença de baixas expectativas devido à crença na imutabilidade de sua condição e investimento em ações de teor “curativo”.

Sendo assim, conclui-se que o conceito *deficiência*, isoladamente, não oferece a bifurcação necessária para defender uma alternativa às adaptações curriculares na forma como os documentos orientadores da educação especial, publicados na década de 2000, as apresentam e cujos efeitos têm sido problematizados por muitos trabalhos acadêmicos relacionados neste texto.

Passa-se ao conceito *conhecimento*. A depender de como é concebido em sua relação com o poder, o *conhecimento* situa as produções teóricas do campo do currículo na perspectiva crítica ou fundacional e pós-crítica ou pós-fundacional. Para o pensamento crítico ou fundacional, o conhecimento é visto como instrumento de poder que, apropriado pelo sujeito, lhe dá a possibilidade de participar da transformação da sociedade e construir a “utopia” de um mundo mais justo. Para o pensamento pós-crítico ou pós-fundacional, o conhecimento está relacionado com redes discursivas. Não se baseia em utopias, pois concebe o conhecimento como construção de significados no âmbito de cada cultura. Portanto, não acredita que haja uma realidade ideal para a qual se deve caminhar, mas defende que a realidade é resultado de escolhas negociadas a partir de muitas visões de mundo, nenhuma mais verdadeira que outra.

No que tange à relação entre a escolarização das pessoas com deficiência e o currículo tendo como conceito articulador o *conhecimento*, entende-se que essa relação produziu uma bifurcação ao uni-lo com o conceito *deficiência*. As adaptações curriculares, na forma como são apresentadas pelas fontes pesquisadas, denotam uma concepção de aprendizagem como receptividade passiva. Essa mesma concepção está presente nos trabalhos que pesquisaram sobre aprendizagem propriamente dita e sobre práticas pedagógicas no ensino comum e no apoio especializado.

Entende-se que o conceito deficiência como impedimento, incapacidade, atributo imutável; combinado com a visão de conhecimento como algo que está fora do sujeito, como uma verdade perene, sobrenatural; e um conceito de aprendizagem como a capacidade de captar através dos sentidos, guardar na memória e reproduzir

quando necessário, torna o método muito “estrito” para que possa acolher as diferenças.

Assim, espera-se ter construído um argumento plausível para defender práticas que se constituam como alternativas viáveis para promover a participação efetiva dos sujeitos com deficiência no currículo escolar comum. Tal argumento toma como base os três conceitos - *deficiência*, *conhecimento* e *aprendizagem* – considerados como interdependentes e inter-relacionados. E retoma-se o intento inicial de propor maior abrangência para esses conceitos, de modo a infiltrar novos possíveis no que se chamou ao longo do texto de “monocultura” escolar.

Ao conceber o *currículo* como espaço-tempo de negociação entre culturas a partir das diferenças, com apoio teórico de autoras como Elizabeth Macedo e Janete Carvalho; a *deficiência* como construto social referenciada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007); o *conhecimento* como produção de significados, sempre vinculado ao poder e no plural (conhecimentos), na perspectiva do “conhecimento prudente” desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos; e *aprendizagem* como ação do sujeito sobre/com o meio, na perspectiva autopoietica de Humberto Maturana e Francisco Varela e com o olhar pedagógico de Philippe Meirieu, propõe-se a ideia de *acessibilidade ao currículo*.

A *acessibilidade ao currículo*, de que se fala neste trabalho, está relacionada com a estruturação de práticas pedagógicas que assumam um processo de reflexão baseado na seguinte premissa: “Quanto mais acessibilidade pedagógica, menos necessidade de adaptações individuais”. Assume-se, com isso, um processo gradativo, de invenção, de tentativa, de retomada constante, de investimento incerto, mas permanente.

A *acessibilidade ao currículo* tem por objetivo promover o acesso ao conhecimento, proporcionando diferentes formas de acessar as informações/conteúdos, de interação com esses conteúdos e com os pares para explorá-los e ressignificá-los e de expressão do conhecimento construído.

Alguns princípios foram elencados ao longo do trabalho como pilares de sustentação dessa proposta: currículo comum para todos; acompanhamento dos percursos individuais; avaliação formativa; metodologias ativas; organização do grupo-aula de forma cooperativa com investimento no sentimento de cumplicidade e pertença; articulação entre atendimento educacional especializado - AEE e ensino

comum baseada na investigação sobre as estratégias utilizadas pelo aluno e nos seus avanços (ou micro avanços), a fim de alimentar constantemente o planejamento de ambos (AEE e ensino comum).

E, por fim, muitos trabalhos apontam inconsistências no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência e atribuem tal “descompasso” à carência de condições devida à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A análise dos trabalhos, como um todo, à luz das ideias de Boaventura de Sousa Santos, levou a supor algo diferente. Identificam-se muitos traços do que esse autor chama de “razão indolente” na cultura escolar dominante: a lógica do tempo linear que confere sentido a tudo; a produção das “ausências” sob a forma do incapaz, improdutivo, inferior. Também se observa o cultivo das dicotomias, que podem ser observadas nas separações a que muitos alunos estão submetidos nos contextos relatados. Essa monocultura é tensionada pelas diferenças e se organiza de alguma forma para reconquistar seu equilíbrio. Entende-se que as adaptações curriculares se constituem como uma forma de responder a essa manutenção. Pois se trata de um processo que envolve uma mudança cultural. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está promovendo o “encontro” que pode abalar (e pelo visto está abalando) uma racionalidade que sustenta uma forma de ver o mundo.

Acredita-se que mudanças, mesmo que pequenas e graduais nas práticas pedagógicas e nas concepções/conceitos que sustentam o currículo possam provocar micro fissuras nas bases dessa racionalidade apontando para novos possíveis.

Conceber a aprendizagem como construção de percursos individuais a partir de um currículo comum implica assumir a impossibilidade de controle absoluto dos processos mentais dos sujeitos aprendentes. Implica, outrossim, considerar o currículo como ponto de partida para a construção de diferentes “autorias” a partir da mediação com o conhecimento escolar, com os professores, colegas e demais atores do processo educacional. Implica, enfim, forjar cotidianamente novos currículos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do ciclo do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em:
<<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110469/000794232.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- AGUIAR, Denise Regina da Costa. Pesquisando a flexibilidade curricular: um outro jeito de fazer educação, currículo e ensino na perspectiva freireana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 730-750, set./dez. 2013. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76629369005>>. Acesso em: 23 dez. 2015.
- AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa. **Concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3125/1/2009_Dis_EMDSAguiar.pdf>. Acesso em 06 mar. 2016.
- ALBINO, Ângela Cristina A.; MAIA, Angélica A.; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em:
<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AmorimAntonioCarlos_teoricos.pdf>. Acesso em 26/05/2015. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em:
<<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/12988/TESE%20Ednea%20Rodrigues%20de%20Albuquerque.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 nov. 2015.
- ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em 15 mar/ 2015.
- ALVES, Luciana Pires. (Entre)conhecer(es) cotidianos: aprender e pesquisar em vias bifurcantes como possibilidade de enfrentamento das injustiças cognitivas. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2001, Natal. **Anais...** Natal: Centro de

Convenções de Natal, 2011. Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:trabalhos-gt13-educacao-fundamental&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em 23 jan. 2016.

AMARAL, Lígia Assumpção Amaral. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMORIM, Gabriely Cabestré. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: estudo de caso**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em:
<<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123671/000832470.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. **Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos**. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_558aed97f609544b6ca311a6f156e7a7>. Acesso em 18 abr. 2016.

ANDREIS, Adriana Maria. **Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na Educação Básica**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2009. Disponível em <
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/398>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 22 mai. 2016.

ARANTES, Fernanda Ferrari. **Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05072013-102522/pt-br.php>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em:
<http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11246>. Acesso em: 27 nov. 2015.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155038351004>>. Acesso em 23 dez. 2015.

AUGUSTO, Joseline da Silva. **Projetos políticos pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS:** aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

AXER, Bonnie; PONTES, Cassandra; MACEDO, Elizabeth. Educação e ensino responsável. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2001, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2011. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Educ_ensino_responsavel.pdf. Acesso em 07 jun. 2016.

BACCON, Ana Lucia Pereira; CLOCK, Lizie Mendes; MENDES, Thamiris Christine. Formação de professores de Matemática: reflexões sobre as concepções de aprender e ensinar. X ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/221-0.pdf. Acesso em 11 abr. 2016.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>. Acesso em 10 jan. 2016.

BALANDIER, Georges. **A desordem:** elogio ao movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 266p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Orgs.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **Do preferencial ao necessário:** o atendimento educacional especializado na escola comum. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000873724>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza:** A unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In GOMES, Adriana L. Limaverde; FERNANDES, Anna C.; BATISTA, Cristina A. M.; SALUSTIANO, Dorivaldo A.; MANTOAN, Maria Teresa E.; FIGUEIREDO, Rita V. de. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82 p.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.**

2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em:

<http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202012/SELMA%20ANDRADE%20DE%20PAULA%20BEDAQUE%20-%20dissertacao%20provisoria.pdf>. Acesso em 27 nov. 2015.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29958/000778824.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. Currículo: perspectivas de análise e de transformação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 205-217, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141013>>. Acesso em 23 dez. 2015.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. A inclusão escolar e os professores da sala de recursos. In: VIII ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 09 fev. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, jul. 2008.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: 2001.

_____. Decreto nº 6.949 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 163, ago. 2009.

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

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 27 abr. 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em 26 Mai. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5453>. Acesso em 27 nov. 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa de Souza; ANTONIO, Nicole Dragone Rosseto. A Educação Especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443015>>. Acesso em 08 fev. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46058>>. Acesso em: 09 Jun. 2016.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982. Disponível em <<https://docs.google.com/folderview?id=0B-YLV8egGwSuYWtZaFRNOHhhdDg>>. Acesso em: 01 Jun. 2015.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás Campus Catalão, Catalão, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3475/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Camila%20Rocha%20Cardoso%20-%202013.pdf>>. Acesso em 19 dez. 2015.

CARREIRA, Sérgio Luiz Antunes Netto. **O que significa aprender?** Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem, pedagógica, do pensar. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp125475.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político-ético afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AmorimAntonioCarlos_teoricos.pdf>. Acesso em 26 Mai. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 399-414, abr./jun. 2013.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786015>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. In: IX ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 10 fev. 2016.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Infantil e Ensino Fundamental: interlocuções com o atendimento educacional especializado. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2001, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2011. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>. Acesso em 24 jan. 2016.

CINTRA, Lisiene Maria Carbonell. **Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7079>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para Revisão Bibliográfica Sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO, 8., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Hotel Novotel, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cbgdp2011/downloads/9149.pdf>. Acesso em 26 abr. 2016.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_20.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira. **Representação social sobre Educação Inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul – Acre.** 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14318/1/AdemarciaLOCpd f.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14318/1/AdemarciaLOCpd%20f.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2015.

COSTA, Conceição Sousa. **O Erro no processo Ensino-aprendizagem de Ciências no Nível Fundamental.** 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16045/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20Sousa%20Costa.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

COSTA, Márcia Cunha Silva. **Educação Inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?** 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9549>. Acesso em 29 dez. 2015.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.** 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5675>. Acesso em 18 dez. 2015.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular.** 2009. 139 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/GKDRCOUOVJWB.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

DALBOSCO, Claudio Almir. Por uma Filosofia da Educação transformada. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_17.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

DEUS, Jorge Dias de. A minha crítica da Ciência. In SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um Discurso sobre as Ciências' revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 04 de mar. 2015.

DINIZ, Renata Oliveira Alves. **Gerando possibilidades de uso da proposta curricular do estado para alunos com necessidades especiais.** 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Mestrado Profissional em Matemática, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

DORNELES, Mariele Vieira; RIOS, Grasiela Maria Silva; NAUJORKS, Maria Inês. Atendimento educacional especializado e avaliação: representações de acadêmicos do curso de educação especial. In: IX ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 10 fev. 2016.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5671_.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. In: IX ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 10 fev. 2016.

FERNANDES, Anna Costa. **A inclusão escolar na Educação Infantil: um olhar sobre a prática docente.** 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12070>. Acesso em 29 dez. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Teóricos e Currículos: percorrendo linhas de pensamentos e de políticas com algumas ideias de Homi Bhabha e Michel de Certeau. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Teóricos e o Campo do Currículo.** Campinas: FE/UNICAMP,

2012. Disponível em:

<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AmorimAntonioCarlos_teoricos.pdf>. Acesso em 26 Mai. 2015.

FERREIRA, Elaine Antunes Souza. **Ensino e aprendizagem no Ensino Médio:** percepção de alunos de um colégio estadual de Santo Antônio da Platina - PR. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_elaine_antunes.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no Ensino Fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A produção da autonomia no espaço escolar:** pensando a escola inclusiva. 2013. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/2775>>. Acesso em 06 jan. 2016.

FOSCARINI, Ana Carla; PASSERINO, Liliana Maria. Mediação e desenvolvimento no Atendimento Educacional Especializado através do uso de artefatos tecnológicos. In: IX ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 10 fev. 2016.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. (In)Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:** interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7969>. Acesso em 29 dez. 2015.

FUCHS, Henri Luiz. As representações culturais no currículo: uma reflexão introdutória. In: VIII ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2010/?link=eixos&acao=listar&nome=Curr%C3%ADculo%20e%20Saberes&id=116&listar=Trabalho>>. Acesso em 24 jan. 2016.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A recontextualização do conhecimento científico. Os desafios da constituição do conhecimento escolar. In: 32ª REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_13.html>. Acesso em: 09 jan. 2016.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa Qualitativa: Superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>>. Acesso em: 07 Jun. 2015.

GERHARD, Ana Cristina. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3008>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **A alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. A articulação entre o atendimento educacional especializado e o currículo escolar: identificando premissas e tensões. In: X ANPED Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/673-0.pdf. Acesso em 12 abr. 2016.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4199.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324252006>>. Acesso em 23 dez. 2015.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Trabalho docente articulado: A relação entre professores da educação especial e da classe comum. In: X ANPED Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/874-0.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de Inclusão Escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de Educação Especial. **Education Policy Analysis**

Archives, n. 23, p. 1-23, 2015. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389057>>. Acesso em 08 fev. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet**: A atualidade das invariâncias pedagógicas. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2012. 128 p.

JAEHN, Lisete. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000829895&fd=y>>.
Acesso em: 01 jan. 2016.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602010>>. Acesso em 07 fev. 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076005>>. Acesso em 08 fev. 2016.

KREUTZ, José Ricardo. **Resistir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18382/000729545.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

LARA, Viridiana Alves de; BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na escola em ciclos: desafios e perspectivas. In: X ANPED Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1102-0.pdf. Acesso em 11 abr. 2016.

LEÃES, Izabela Terres. **Avaliação da aprendizagem na educação inclusiva: os discursos pedagógicos e clínicos**. 2009. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp127276.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. A educação dos surdos na região do Planalto Médio Rio-grandense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2010. Disponível em
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-5951--Int.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Avaliação do instrumento de adequações curriculares na organização de ações educacionais

inclusivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-22, jul. 2010a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76619169008>>. Acesso em 07 fev. 2016.

LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 357-367, set./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127410003>>. Acesso em 07 fev. 2016.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>>. Acesso em 24 jan. 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 31 mai. 2015.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3909>. Acesso em: 29 dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>

MACHADO, Rosângela. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <file:///G:/pesquisa_mestrado/teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es_AEE/MachadoRosangela_D.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. **A Cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009. 201 f. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4835/1/2009_GleitonMaltaMagalhaes.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educação & Realidade**, Porto

Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, mai./ago. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18.pdf>>. Acesso em: 07 Jun. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATOS, Adrielle Santos de. "**O círculo das diferenças iguais**": possibilidades das interações na educação inclusiva. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16814/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

MATURANA, Humberto. (Orgs.). **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Tradução de Cristina Magro, Víctor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 9. ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2011. 288 p.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no Município de Londrina. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em:
<http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: Desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 1-15, 2014. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898088>>. Acesso em 08 fev. 2016.

MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades**: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza/CE. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:
<http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13383>. Acesso em 29 dez. 2015.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. 2013. 173 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em:
<<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4058>>. Acesso em 01 jan. 2016.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. In: VIII ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 09 fev. 2016.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5069>. Acesso em 27 nov. 2015.

MILCZAREK, Cheila Daniane Marianof. Saber docente e o processo de constituição do conhecimento escolar. In: X ANPED Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/544-0.pdf>. Acesso em 11 abr. 2016.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904015>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 195-206, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127409004>>. Acesso em 21 fev. 2016.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES**. 2011. 477 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100957>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376017>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

MOURA, Jucilene Oliveira de; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Política de currículo organizado por ciclos de formação e noções de conhecimento de professores: implicações de uma formação discursiva. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4479.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2016.

MOURA, Lucimeire Alves. **Da classificação à promoção da aprendizagem: avaliação de alunos com altas habilidades**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3374/1/2009_Dis_LAMoura.pdf. Acesso em 06 mar. 2016.

NEGRINI, Tatiane; COSTA, Leandra Costa da; ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 287-297, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127409010>>. Acesso em 21 fev. 2016.

NUNES, Nadir Neves. **Conhecimento e conhecimento escolar: um estudo de representações sociais de professores**. 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778724&opt=1>>. Acesso em 12 mar. 2016.

OLIVEIRA FILHO, Brulito Perazzo de. **O Conhecimento tácito e aprendizagem baseada em problemas no curso de medicina da UESB: aproximações e reflexões**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11774/1/Dissertacao%20Brulito%20Perazzo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

OLIVEIRA, Carolina da Cruz Jorge de. Ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem: internalizando novos saberes. In: IX ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores>. Acesso em 10 fev. 2016.

OLIVEIRA, Crizan Sasson Correa de; PEREIRA, Talita Vidal. Quando a excelência produz a exclusão. 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4457.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2016.

OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 309-325, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546008>>. Acesso em 23 dez. 2015.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4221.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PACHECO, José. **Mitos, utopias e moscas**. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mxCPK0mRqC8>>. Acesso em 03 abr. 2015.

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 49, p. 53-70, 2005.

PEREIRA, Andreia Cabral Colares. **As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-rio-grandense, campus Charqueadas**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2825>>. Acesso em 08 fev. 2016.

PEREIRA, Glaucia Resende Marra. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3922>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Currículo e Autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2007.

PEREIRA, Talita Vidal. Conhecimento x Cultura. Desconstruindo esse antagonismo. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia:

Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em 24 jan. 2016.

PEREIRA, Talita Vidal. Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em 24 jan. 2016.

PERES, Elisandra de Souza; TORRIGLIA, Patricia Laura. **Educação, conhecimento e ideologia no currículo**. In: X ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/94-0.pdf>. Acesso em 11 abr. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1446>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PIRES, Thereza Sophia Jácome. **Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/6405/1/ArquivoTotalThereza.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: Centro de Convenções de Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em 23 jan. 2016.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Dossiê Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 1-7, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898085>>. Acesso em 07 fev. 2016.

POLLI, Mirna Tordin. **Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876766&fd=y>>. Acesso em 30 nov. 2015.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190982>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

PRADELLI, Angela. Para dizer presente à escrita e à vida. In: GROSSI, Esther Pillar; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; PRADELLI, Angela. **“Escrevo por vingança”**. Textos Geempianos – III. Porto Alegre: GEEMPA, [200-?].

RAHME, Mônica Maria Farid; MRECH, Leny Magalhães. A convivência entre pares na escola inclusiva e seus efeitos para a constituição subjetiva: o movimento das crianças diante da diferença. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_20.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento escolar e qualidade da educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/tanapaularamos.pdf>>. Acesso em: 19 mar 2016.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Traços de discursos sobre saberes escolares nos textos produzidos nos projetos político pedagógicos. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_13.html>. Acesso em: 09 de janeiro 2016.

RAMOS, Eliane de Souza. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000910595>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt13>>. Acesso em 10 jan. 2016.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 991-1011, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76631146006>>. Acesso em 23 dez. 2015.

RIOS, Gabriela Alias. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7084>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 2 v.

SACAY, Lady. **Ensino e aprendizagem do número racional positivo na forma decimal: análise de uma experiência de inversão curricular**. 2012. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SALVINO, Francisca Pereira; COSTA, Nívia Kaliane da Silva. Currículo: das teorias críticas à emergência de diálogo intercultural. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em 24 jan. 2016.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68419274001>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC63.PDF>. Acesso em 30 mai. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as Ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em:

<<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3238/1/Luzia%20Mara%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2015.

SANTOS, Maria Luisa dos. **Permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: a ótica de professores de 5ª a 8ª séries. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-163909/pt-br.php>>. Acesso em 08 fev. 2016.

SCHENATO, Juliana. **O conhecimento na formação humana**: elementos para uma perspectiva crítica ontológica do currículo escolar. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93821>>. Acesso em 13 mar. 2016.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3885/Renata%20Porcher%20Scherer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 30 dez. 2015.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>>. Acesso em 24 jan. 2016.

SEKKEL, Marie Claire. Uma questão para a educação inclusiva: “expor-se ou resguardar-se?”. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_20.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 181-196, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128604005>>. Acesso em 07 fev. 2016.

SILVA, Cristiane Moraes da. **Exclusão velada e interiorizada na escola**. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132464/333079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SILVA, Denise Miyabe da; TOSCANO, Carlos. As significações dos alunos com dificuldade de aprendizagem sobre ensinar e aprender na escola. In: X ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/94-0.pdf>. Acesso em 11 abr. 2016.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623546012>>. Acesso em 21 fev. 2016.

SILVA, Heitor Pereira. **Tempo e Educação** – um estudo acerca das dimensões do tempo em confrontação com alguns desafios da educação escolar. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em <http://www.btdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1194>. Acesso em: 07 abr. 2016.

SILVA, Leonice. **A progressão continuada sob a óptica dos Diretores de Escola da Rede Estadual de Ensino em São Paulo**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Administração) – Programa Interdisciplinar em Educação, Comunicação e Administração, Universidade de São Marcos, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp133867.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **Interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos em salas regulares do Ensino Fundamental**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_Marcia_Marussi.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SILVA, Maria de Fátima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-132630/pt-br.php>>. Acesso em 04 jan. 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Sílvio Sánchez. Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581/1708>>. Acesso em: 07 Jun. 2015.

SILVA, Rosângela Aparecida da. **Ensino Médio no Estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, Sandra Kretli da Silva. **A arte do equilibrista: recriar a cada novo passo um novo equilíbrio**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/117-gt13>>. Acesso em 24 jan. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA-PORTA, Wilma Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8408>. Acesso em 29 dez. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação à Distância).

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; FISCHER, Julianne. “Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar”: inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e Ensino Médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da Educação Infantil**: estudo da prática pedagógica. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7132>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000910647&fd=y>>. Acesso em 18 dez. 2015.

SOUZA, Flavia Faissal de. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: Centro de Convenções de Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em 23 jan. 2016.

TAVARES-SILVA, Fabiany de Cássia; PESSANHA, Eurize Caldas. Observatório de cultura escolar: por entre teóricos e questões sobre currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Teóricos e o**

Campo do Currículo. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AmorimAntonioCarlos_teoricos.pdf>. Acesso em 26 Mai. 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. O currículo escolar e o fim das utopias pedagógicas: distopia ou reposicionamento de apostas? In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em 24 jan. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352013>>. Acesso em 23 dez. 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4018.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2016.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal.** 2009. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6405/1/2009_SandraZitaSilvaTine.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2011/valentim_fod_me_mar.pdf>. Acesso em 06 jan. 2016.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76619169008>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

VALERA, Juliessa Ricce. **Deficiência Intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.** 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Campus

Araraquara, Araraquara, 2015. Disponível em:
<<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123892/000829916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 29 nov. 2015.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da Ciência**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317231340004>>. Acesso em 08 fev. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quase uma carta de princípios. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em:
<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AmorimAntonioCarlos_teoricos.pdf>. Acesso em 26 Mai. 2015.

VELTRONE, Aline Aparecida. Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro de Convenções, 2009. Disponível em:
<http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_15.html>. Acesso em 09 jan. 2016.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em:
<<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1817/1/Tese%20Alexandro%20Braga%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

VILAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Educacional) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4278/arquivo3437_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 16 mai. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, Michael et al. (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. In: HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de Inclusão Escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de Educação Especial. **Education Policy Analysis Archives**, n. 23, p. 1-23, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389057>>. Acesso em 08 fev. 2016.

YOUNG, Michael. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749005>>. Acesso em 23 dez. 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em 24 jan. 2016.

ZANETI, Josiane de Cássia. **A epistemologia subjacente ao currículo e à formação de licenciandos em ciências biológicas**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bba/33004056079P0/2012/zaneti_jc_me_bauru.pdf>. Acesso em 01 jan. 2016.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12582>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6695_Francielle%20Zuqui.pdf>. Acesso em 27 nov. 2015.