

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RELAÇÃO DE (RE) INVENÇÃO NECESSÁRIA A PARTIR DAS IMAGENS-NARRATIVAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES

Clarissa **Haas** – PPGEDU\UFRGS

Claudio Roberto **Baptista** – PPGEDU\UFRGS

Agências Financiadoras: CNPQ\CAPES

Resumo

O presente texto investiga a relação entre currículo e educação especial na produção acadêmica brasileira, nos documentos oficiais das políticas públicas nacionais, em interface com as imagens dos cotidianos escolares. Busca refletir sobre os múltiplos sentidos evocados e aponta pistas para o trabalho pedagógico. Trata-se de um estudo exploratório com base em análise documental que destaca dois eixos temáticos: a) adaptações ou adequações curriculares, flexibilização curricular, diferenciação curricular; b) conhecimento e currículo escolar, sujeitos da educação especial e serviços de apoio especializado. O estudo aponta a precariedade do debate acadêmico acerca do tema e ressalta a importância do investimento na compreensão do conceito *acessibilidade curricular* – forma de nomeação mais recente nos documentos oficiais da política brasileira -, tratando o direito de acesso ao conhecimento pelos sujeitos da educação especial como premissa fundamental do trabalho pedagógico docente, em sintonia com o Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: currículo; educação especial; acessibilidade curricular; Atendimento Educacional Especializado.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RELAÇÃO DE (RE) INVENÇÃO NECESSÁRIA A PARTIR DAS IMAGENS-NARRATIVAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES

1 OPERANDO COM OS DESCRITORES DA PESQUISA

O debate atual em busca de reconhecer a natureza pedagógica da área da educação especial, procurando desvinculá-la de sua herança clínica e conferir-lhe uma

abordagem educacional, coloca em destaque um desafio: articular a área da educação especial às temáticas relativas ao currículo escolar.

Vieira (2012) afirma ser recente na academia o olhar que relaciona a educação especial ao currículo. Entendemos essa afirmação como decorrência da própria história recente de reinvenção dessa modalidade de ensino, que passa a ser reescrita pelas políticas públicas intergovernamentais no Brasil, a partir dos anos 2000, como vinculada a uma diretriz de inclusão escolar que aposta de modo prioritário na escolarização dos sujeitos nomeados como público-alvo¹ da educação especial no espaço da escola de ensino comum.

Como constatação inicial do distanciamento entre as discussões de currículo e educação especial, observamos a pouca visibilidade nas pesquisas acadêmicas no que se refere a essa articulação. Baseados em uma metodologia de pesquisa exploratória envolvendo a análise documental e as imagens mnemônicas dos cotidianos escolares, buscamos delinear um mapeamento bibliográfico por meio da consulta aos espaços públicos de divulgação das produções, reconhecidos pela comunidade científica. Foram investigados o Banco de Teses e o Portal de Periódicos, ambos mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os trabalhos publicados nas Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O marco temporal de análise para a produção acadêmica e para os documentos normativos envolve o intervalo de 2000 a 2014, buscando a sintonia com o período em que o país registra a intensificação de uma diretriz política de inclusão escolar. No caso dos dispositivos legais, foi necessário recorrer, em alguns casos, a documentos anteriores ao ano 2000, em função de sua importância para a temática em pauta.

Como forma de definir os descritores para esta pesquisa, optamos inicialmente pelas expressões educação especial x currículo escolar. A busca nos retornou poucos estudos nos três repositórios pesquisados. Considerando a descrição que associa a educação especial ao serviço especializado de apoio pedagógico de natureza complementar ou suplementar à escolarização e nomeado como Atendimento Educacional Especializado (AEE²), em um segundo momento, optamos pela associação

¹ Sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades\superdotação.

² Ao longo do texto, utilizaremos a sigla “AEE” como equivalente ao Atendimento Educacional Especializado. A utilização desta sigla está prevista na Resolução nº 04/2009 CNE/CEB. Nossa

entre as expressões currículo x Atendimento Educacional Especializado como descritores da investigação, todavia, a seleção de trabalhos resultou ainda mais inexpressiva.

Desse modo, foi necessário revisitar as imagens associadas aos cotidianos escolares ao longo de nossa trajetória formativa e profissional de docência e pesquisa para encontrarmos as expressões comumente narradas pelos docentes como decorrentes da relação entre currículo e educação especial, com foco nos processos escolares inclusivos. Ao evocarmos a íntima relação entre as imagens e a memória, na construção do itinerário metodológico da pesquisa, baseando-se nos apontamentos de Samain (2012), concebemos as imagens como formas pensantes e vivas, pois essas agem como poços de memórias, esquecimentos, emoções e sentidos carregados de humanidade. Conforme Samain (2012), a condição pensante das imagens propõe que não sejam tratadas como meros objetos. Ela [a imagem] é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. “A imagem é pensante” (SAMAIN, 2012, p. 31).

Assim, reafirmamos como objetivo da presente pesquisa investigar a articulação entre currículo e educação especial na produção acadêmica brasileira, nos documentos oficiais das políticas públicas nacionais em interface com as imagens dos cotidianos escolares, buscando refletir sobre os múltiplos sentidos evocados e apontar pistas para o trabalho pedagógico envolvendo os processos escolares inclusivos.

2 IMAGENS-NARRATIVAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES: A INVENÇÃO DOS SENTIDOS ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O olhar dirigido às imagens-narrativas dos cotidianos escolares confirma nossa aproximação teórica com os estudos que concebem currículo a partir dos cotidianos escolares. Buscamos estabelecer as conexões com um currículo compreendido como a dinâmica orgânica e complexa - manifesta ou silenciada, planejada ou da ordem do aleatório - das relações entre todos os sujeitos que constroem o cotidiano da escola. Encontramos aporte teórico nos estudos de Moreira & Silva (2008) e Sacristán (2007), os quais tratam o currículo como um percurso de produção de identidades e

compreensão acerca desse serviço reafirma-o como uma multiplicidade de práticas docentes que possuem alternativas bastante amplas para sua operacionalização.

subjetivação dos indivíduos, construído como prática cultural, logo sem neutralidade. Portanto, um dispositivo que produz significados, sentidos, está em constante movimento e não é neutro. Silva (2005) inscreve o currículo em uma ótica que o concebe como um organismo vivo ao questionar os objetivos educacionais que devem orientar a ação da escola; as experiências educacionais que devem ser oferecidas com vistas a alcançar os objetivos; os modos de organizar eficientemente essas experiências; as formas de validar e verificar se os objetivos foram atingidos. Desse modo, assumir a diferença como constituição da ontogenia humana precisa produzir laço com a forma de conceber, planejar e praticar o currículo na escola. A construção teórica proposta por Ferrazo (2004) na compreensão do currículo, a partir do olhar de tessitura da rede de relações que se compõem no cotidiano escolar, tende a responder as questões de Silva (2005) e fornece pistas importantes para compreendermos a dimensão de afetamento entre o currículo e a educação especial.

Em alusão à produção poética de Iberê Camargo (1998), convocamos a memória como a “gaveta dos guardados” de algumas imagens-narrativas que nos instigam a pensar a relação currículo e educação especial e facilmente nos reportamos aos termos “adaptação ou adequação curricular, flexibilização curricular, diferenciação curricular”, como palavras que são parte do imaginário coletivo. Percebemos que esses termos, a primeira vista, podem sugerir um trabalho pedagógico de investimento e de aposta na educabilidade dos sujeitos com deficiência, entretanto, o confronto com as imagens dos cotidianos auxilia a compreender alguns efeitos desse “currículo” a ser adaptado, flexibilizado ou diferenciado. Ao considerarmos as “adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares” torna-se possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, por meio da limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Podemos ainda evocar as práticas não-diretivas nas quais não há um olhar rigoroso em relação ao tempo escolar, configurando o ato de alargamento ou de restrição do tempo de dedicação a uma atividade, sem uma intencionalidade coerente entre a tarefa e o objetivo a ser atingido. Assim, o olhar de comiseração docente transforma a adaptação curricular em facilitação e promoção automática do estudante, o que tende a se configurar como apoio sem critério ao dispositivo da terminalidade específica³, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394\96, artigo

³ Certificação diferenciada do ensino fundamental. Do modo como está descrita na legislação nacional, a terminalidade específica não permite a continuidade dos estudos no nível médio, haja vista que não atesta

59 (BRASIL, 1996) e que “apressa” a desistência docente no investimento na trajetória do estudante com deficiência.

As imagens-narrativas apresentadas nesta seção foram construídas a partir a partir de um padrão de regularidade observado nos cotidianos escolares. Portanto, entendemos que essas histórias não são histórias individuais que tenham uma ocorrência aleatória em um contexto específico. São histórias que persistem no tempo, atualizando-se continuamente e assumindo conotações coletivas, no que diz respeito à organização curricular para os estudantes com deficiência.

3 MODOS DE “LER” CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NOS DOCUMENTOS POLÍTICOS OFICIAIS

O quadro das produções acadêmicas apresentado a seguir resulta das nossas escolhas da totalidade dos trabalhos encontrados, sendo que das buscas realizadas a partir dos descritores destacados (educação especial x currículo; atendimento educacional especializado x currículo; adaptação curricular) selecionamos 15 trabalhos para a análise neste estudo. Como critérios para esta seleção, optamos por aqueles trabalhos em que a temática de nosso interesse aparecia como central e anunciada de modo claro no título e no resumo da pesquisa, pois na grande maioria dos trabalhos encontrados foi possível perceber que a discussão acerca da interlocução entre currículo e a educação especial, embora presente, não era o objetivo principal da investigação. Também deixamos de lado todas as investigações que, ao mencionarem processos de adaptação curricular ou de um currículo diferenciado não tratavam do grupo de sujeitos que compõem o público da educação especial.

Após a leitura dos trabalhos em sua íntegra, os reorganizamos a partir dos seguintes eixos temáticos⁴:

a) Adaptações ou adequações curriculares, flexibilização curricular, currículo diferenciado (FRANCO, 2000; LUNARDI, 2005a; LUNARDI, 2005b; GARCIA, 2005;

a conclusão da etapa do ensino fundamental, logo, o encaminhamento possível para esses estudantes é a Educação Profissional (EP) ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ Alguns trabalhos foram citados nos dois eixos temáticos por percebermos a sua interface com as questões tratadas.

BUYTENDORP, 2006; ANTUNES, 2008; HEREDERO, 2010; MESQUITA, 2010; LOBO, 2011; SILVA, 2011; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012).

b) Conhecimento e currículo escolar, sujeitos da educação especial e serviços de apoio especializado (LUNARDI-MENDES e SILVA, 2014; MELO, 2008; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012).

Com relação ao primeiro eixo temático, ao unirmos trabalhos que se propõem a debater as nomeações “adaptação ou adequação curricular, flexibilidade curricular, diferenciação curricular”, percebemos que são múltiplos os sentidos evocados entre os pesquisadores, não havendo um posicionamento único em relação às suas efetivas possibilidades pedagógicas. Em geral, esses sentidos não convergem para uma distinção clara entre os termos, mas favorecem a idéia de complementariedade, ou seja, de “nova nomeação para o mesmo”. Algumas pesquisas, de natureza documental, citam a influência na invenção desses sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999), documento publicado pelo Ministério da Educação, o qual nos alerta para a importância da historicização desse termo na educação e para a reflexão acerca dos sentidos que ele vem ganhando ao longo do tempo nas políticas públicas em ação nos distintos contextos.

Herederro (2010) ao discutir a escolarização dos sujeitos da educação especial no espaço escolar ao qual nomeia “escola inclusiva” discute o documento citado anteriormente, indicando que as políticas educacionais brasileiras adotaram o termo “adaptação curricular” ou “adequações curriculares” para se referirem a todas as alterações a serem desencadeadas nos objetivos escolares, nos conteúdos, no transcorrer de todo o processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico com o intuito de favorecer o aprendizado do aluno. Conforme Herederro (2010), por adaptações curriculares deve-se compreender:

(...) as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a *máxima oportunidade*⁵ de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam no seu processo educativo. (HEREDERO, 2010, p. 06).

Esse conceito parece carecer de problematização a começar pelos múltiplos sentidos evocados pela construção: oferecer a esses alunos a “máxima oportunidade”. Parece-nos evidente que o critério que define o que seja uma oportunidade pedagógica

⁵ Grifo nosso.

favorável ao desenvolvimento do estudante depende das leituras do educador a respeito das possibilidades de determinado aluno, tratando-se de um critério extremamente subjetivo e que indica um tipo impreciso de aposta pedagógica e de investimento docente na trajetória desse estudante. Portanto, um encaminhamento que poderia interessar ao trabalho pedagógico envolvendo sujeitos público-alvo da educação especial nos parece ser aquele que reconhece a natureza mutável dos objetivos e estratégias estabelecidos como percurso formativo individualizado para determinado aluno, pois o que é considerada “máxima” oportunidade em um momento específico, em outra situação pode deixar de ser.

Herdero (2010), com base em Galve et al (2002) e no documento relativo aos parâmetros nacionais (BRASIL, 1999), distingue duas categorias de adaptações curriculares: as que o autor trata como adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte; e adaptações curriculares extraordinárias, significativas e de grande porte. Na primeira categoria estariam implicadas as alterações na metodologia didática e, na segunda, as alterações nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Entendemos ser essa uma questão bastante complexa para ser tratada em termos de categorizações, especialmente quando se aborda a seleção e sequenciação de conteúdos como critério da adaptação curricular. Consideramos necessário defender que esse quesito não deva fazer parte dos elementos a serem “adaptados”, pois não podemos *a priori* atestar a incapacidade do estudante em aprender determinado conteúdo, dinâmica comumente associada às práticas de adaptação curricular. Parece faltar à proposta que categoriza as “adaptações” os indícios de movimento que contemplam o sujeito alvo da ação pedagógica. Que características? Quais as suas singularidades?

Mesquita (2010) aborda a relação entre currículo, educação inclusiva e políticas curriculares nacionais. Reconhecendo que, para os sujeitos com deficiência, as políticas curriculares vêm marcadas pela adjetivação “adaptação curricular”, Mesquita (2010) faz uma crítica a essa abordagem, pois considera que a mesma se baseia em uma perspectiva homogeneizadora e contraditória, uma vez que estabelece como ponto de partida “a adaptação do currículo regular”. A autora, baseada nos estudos de Roldão (2003), defende a diferenciação dos currículos como reconhecimento da diversidade dos sujeitos:

(...) é fundamental que as escolas tornem os currículos alternativos/diferenciados – não os adaptados – os gerenciadores do conhecimento e da organização educacional, contribuindo para a constituição de uma nova escola, de uma nova sociedade. (MESQUITA, 2010, p. 313).

Nesse sentido, concordamos com Meirieu (2006) quando indica que não pode haver pré-requisitos dirigidos à aprendizagem, sendo que diferenciar um currículo como “ponto de partida” de uma trajetória é consolidar a “pedagogia dos pré-requisitos” criticada pelo estudioso:

Na realidade, a pedagogia dos pré-requisitos coloca sempre “saberes” ou “os saberes” como uma condição indispensável de acesso ao conhecimento e à cultura. Ela sempre encontra pretexto para adiar o momento do confronto com a cultura: “ele não tem base; é preciso primeiro consolidar suas aquisições; é preciso tempo; é preferível concentrar-se no fundamental (MEIRIEU, 2006, p. 57).

A posição defendida por Mesquita (2010) e evidenciada em estudos como o de Franco (2000), quanto à relevância da “diferenciação curricular” em detrimento das “adaptações curriculares”, elencando características de distinção entre ambas, aparece de modo minoritário na produção acadêmica analisada.

Antunes (2008) em estudo que discute a gestão do currículo em turmas de educação infantil com a presença de estudantes com deficiência mental afirma: “A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas estão centrados exclusivamente nos sujeitos” (p. 56). Essa autora defende um posicionamento de que estar no mesmo espaço dos demais estudantes deve significar a possibilidade de compartilhar e participar da elaboração do conhecimento sistematizado, não se justificando um currículo à parte previsto para a esses sujeitos, sem qualquer relação com o currículo geral.

Os estudos de Garcia (2005), Lunardi (2005a), Lunardi (2005b), Buytendorp (2006), Silva (2011), Effgen (2011) e Vieira (2012) apresentam em comum uma crítica bastante atual às políticas e às práticas curriculares destinadas às pessoas com deficiência: tratam do empobrecimento curricular a que estão submetidos esses estudantes por meio das práticas pedagógicas nas quais a deficiência seria a base para justificar a simplificação curricular.

Buytendorp (2006), em um estudo de natureza documental, explora diversos documentos oficiais e não oficiais que tratam das políticas curriculares, confrontando a concepção de adaptações curriculares como um redesenho da “cultura” dos serviços especializados em educação especial. Discute a descrição do tempo escolar ou da associação da ideia de “lentidão” do aluno nos processos de aprendizagem associada aos estudantes com deficiência como um dos aspectos favorecedores da manutenção dessa cultura.

Garcia (2005) discute criticamente a Resolução Nacional CNE/CEB 02/2001 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Embora consideremos que esse dispositivo legal teve um impacto político e histórico muito importante para a afirmação dos direitos à escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum no contexto brasileiro, concordamos com Garcia (2005) no sentido de que a abordagem específica ao currículo, nesse instrumento normativo, não sinalizou avanços para a qualificação do trabalho pedagógico. Consta na referida resolução, em seu artigo 8º, inciso III:

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

Consideramos as políticas como um processo contínuo de “interpretação”, no qual a prática é composta de um conjunto complexo de iniciativas. Essa ação é investida de valores locais e pessoais, de relações de poder, convergindo em acordos, ajustes secundários e inclusive contraditórios (BALL, 2009). Com base em tais premissas, embora o texto legal tenha sido taxativo ao assegurar a “frequência obrigatória”, as narrativas que se sobressaem dos cotidianos informam que, muitas vezes, nem mesmo essa frequência está assegurada aos estudantes da educação especial, principalmente àqueles que trazem as “marcas” de um diagnóstico de transtornos.

Consideramos que a relação entre estes itens elencados como *questão* para adaptação curricular – objetivos, conteúdos, avaliação, temporalidade, metodologias e estratégias para organização da ação pedagógica – têm sido bastante reducionistas, acompanhando as leituras simplificadoras do que seria currículo escolar. Logo, entendemos que o olhar que associa as adaptações curriculares restritamente à redução de conteúdo ou alargamento do tempo dedicado à tarefa se aproxima daquele que conceitua currículo escolar como listagem de conteúdos e que trata a deficiência como uma barreira preponderantemente orgânica, intrínseca ao sujeito, descaracterizando a influência do contexto social. Lunardi (2005a, p. 14) afirma que: “Enfim vemos que as práticas curriculares sedimentadas criam trilhas que acabam sendo seguidas cotidianamente na escola. Essas trilhas, quanto mais percorridas, mais institucionalizadas se tornam e mais difícil fica também abrir novos caminhos.”

Ao nos comprometermos com a atualização dessas nomeações nas demais legislações e orientações da política nacional de educação especial, observamos que a

relação entre “adaptação curricular e terminalidade específica” continua corroborando a constituição social de estigmas associados às pessoas com deficiência.

O Documento Orientador da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) cita o artigo 59 da LDB 9394/96 para anunciar que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades, assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (BRASIL, 2008). Essa interpretação também foi reiterada pela Res. nº 02/2001 CNE/CEB ao prever a terminalidade específica aos estudantes com “grave” deficiência mental ou múltipla.

O silenciamento das legislações e das orientações nacionais subsequentes, com relação ao dispositivo da terminalidade específica, não exclui que este continue sendo utilizado nas práticas cotidianas e, inclusive, assegurado em documentos oficiais pelos sistemas de ensino⁶. A propósito do que afirma Arretche (2001), de que a política pública se constitui na ação e igualmente na sua omissão, entendemos como de extrema relevância a declaração da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Escolar (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) de que “não se justifica terminalidade específica com base na deficiência” (BRASIL, 2015) em recente documento subsidiário divulgado que compila orientações para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

Considerando que a legislação possibilita às pessoas em defasagem de idade/ano o encaminhamento à EJA, o recurso à terminalidade específica acaba tendo efeito de “estigma” na trajetória escolar desse estudante, pois essa terminalidade “encerra” sua trajetória de escolarização.

No segundo eixo, destacamos a pesquisa de Lunardi-Mendes; Silva (2014) que, ao abordar a relação currículo e educação especial no plano do contexto das políticas e das práticas coloca no cerne do debate os conhecimentos considerados válidos para a escola da contemporaneidade, ou seja, o que deve ser aprendido e ensinado na escola hoje.

⁶ A título de exemplo, citamos as Diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (Res. n. 13/2013 CME\POA) que, em seu artigo 34, garantem a terminalidade específica aos estudantes da educação especial, perante a expedição de certificação diferenciada, atrelando essa possibilidade inclusive aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. (POA, 2013).

Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos. (LUNARDI-MENDES, 2014, p. 10)

De fato, essa nos parece uma questão elementar e que merece aprofundamento, pois coloca a educação especial em posição de contribuir com o debate da educação geral, repensando a própria função social da escola, na qual as relações com o conhecimento são a ferramenta do trabalho pedagógico e confirmam ao longo do tempo a razão de existência da instituição escolar.

Integra este grupo a análise das normativas e orientações da política educacional brasileira, além dos trabalhos acadêmicos que ressaltam a relação entre currículo x serviços de apoio especializados. Tratamos como serviço de apoios especializados estritamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dispositivo de natureza pedagógica e que tem um papel relevante na tessitura das redes de apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Ao retomarmos os documentos normativos ou orientadores da política de educação especial que tratam do Atendimento Educacional Especializado – a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009a); o Documento Orientador da Política (BRASIL, 2008); o Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011) – percebemos um deslocamento das nomeações a respeito do currículo escolar envolvendo o público-alvo da Educação Especial. Esses documentos não retomam mais as expressões “adaptação ou adequação curricular; flexibilização curricular” e passam a dar visibilidade a novas expressões “acessibilidade curricular e adequações razoáveis” ao relacionar currículo e educação especial.

O Documento Orientador da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), embora retome o texto da Resolução CNE/CEB 02/2001, deixando implícita a discussão sobre a “adaptação curricular/flexibilização curricular” presente nessa resolução, afirma a palavra acessibilidade que aparece vinculada principalmente às questões arquitetônicas ou em formulações gerais, nas quais se lê “acessibilidade que elimine as barreiras para a participação das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2008, p. 10). Em uma passagem do texto, o conceito ganha conotação que envolve o trabalho pedagógico com a elaboração do conhecimento:

Estas ações [de acessibilidade] envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 13).

No Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011), além da adoção dos termos “acessibilidade” e “recursos de acessibilidade” - que estão em sintonia com o exposto na resolução de 2009, já referida - torna possível que se constate, em seu Artigo 1º, IV, a adoção da nomenclatura “adaptações razoáveis”. Esse conceito é uma referência explícita ao texto da Convenção das Pessoas com Deficiência associado ao Decreto nº 6949/2009 que tem efeito de emenda constitucional (BRASIL, 2009b). Ao nos reportarmos ao texto dessa convenção, observamos que por adaptações razoáveis são descritos os ajustes necessários requeridos em cada caso para assegurar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b). Ocorre, assim, um deslocamento conceitual, pois deixam de ser admitidos os ajustes e as adaptações que possam se colocar como “barreira” para o acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência. Essa alteração pode ser vista como uma incorporação, aos documentos normativos brasileiros mais recentes, dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b), o que pode significar a aposta no acesso ao currículo para todos, sem reservas, abarcando as relações com o conhecimento como aspecto fundamental do processo de humanização.

O AEE, na Resolução 04/2009 CNE, é descrito como o serviço responsável por disponibilizar esses recursos de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras de participação das pessoas com deficiência. No artigo 2º dessa resolução, os recursos de acessibilidade são tratados como aqueles que asseguram as condições de “acesso ao currículo” aos estudantes da educação especial, portanto, aparece de modo enfático, no texto desse dispositivo legal, a relação do AEE com o currículo. O direcionamento pedagógico associado ao AEE dependerá necessariamente do movimento de interpretação da política por parte dos atores sociais implicados. No entanto, destacamos que não assumir a responsabilidade plena pela escolarização, que deveria ser assegurada na sala de aula, não descarta o trabalho com o conhecimento, uma vez que os conteúdos escolares são reconhecidos como uma das facetas do currículo escolar e devem ser vistos como instrumentos de trabalho pedagógico.

Consideramos que, mais importante que pensar as distinções entre estes dois espaços - AEE e sala de aula - é pensar os elementos que os unem, pois a razão primeira de existência do AEE na escola de ensino comum é o trabalho pedagógico na sala de aula. Conforme Antunes (2011):

É na sala de aula que o professor deverá enfrentar o desafio cotidiano de entrar em relação com cada um de seus alunos para que possa identificar suas possibilidades e necessidades e, então, criar dispositivos didáticos que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento a todos eles (ANTUNES, 2011, p. 51).

O investimento na qualificação do trabalho pedagógico do AEE deveria fazer com que houvesse uma intensificação da parceria entre o professor da sala de aula do ensino comum e o professor especializado responsável pelo AEE, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica que devem estar em consonância com as especificidades de cada sujeito, sendo analisadas no seu contexto de relação, sem desconstituir a participação desses estudantes no projeto educativo coletivo.

Com relação aos trabalhos analisados, os estudos de Effgen (2011) e Vieira (2012) também ressaltam a importância da articulação entre o trabalho pedagógico da sala de aula e do AEE. Melo (2008), em um estudo que investiga o trabalho pedagógico do AEE para o acesso curricular de estudantes com deficiência intelectual, por meio de um estudo de caso, narra como perguntas relevantes para o trabalho pedagógico do AEE aquelas em que o professor se questiona o porquê é difícil para um estudante com deficiência realizar determinada tarefa e como poderá realizá-la, considerando a relevância do processo de tomada de decisões do docente por meio de conhecimentos que sejam convergentes com as demandas da sala de aula e as possibilidades dos estudantes. Neste sentido, concordamos com Meirieu (2006) quando afirma que é atribuição do trabalho docente conceber as atividades para os estudantes pensando na relação “acessível mais difícil, difícil mais acessível” (p. 42). Quando se trata de estudantes público-alvo da educação especial, essa elaboração deve ser ainda mais contundente.

A análise empreendida ao longo do presente texto mostrou que existe uma precariedade de debate acadêmico acerca do tema e, quando este ocorre, há o predomínio da reafirmação de dinâmicas simplificadoras anunciadas em dispositivos legais que marcaram o início dos anos 2000 no contexto brasileiro. Em momento mais

recente, observa-se que a produção acadêmica e os textos legais tendem a se dissociar das dinâmicas de fragmentação e imposição prévia de limites ao aluno com deficiência.

Há muitos indícios de que, sobretudo no contexto das práticas, prevalecem as imagens cotidianas atreladas às descrições impositivas de uma visão reducionista do sujeito, de seu contexto e da própria abordagem do que deveria ser considerado currículo escolar. Reconhecemos na produção acadêmica, embora em menor expressão, alguns trabalhos que, ao problematizarem currículo escolar sob o viés dos estudos do cotidiano, contribuem para a escola repensar-se em modo sistêmico, fornecendo pistas importantes para o processo de formação continuada docente e para o modo de compreender currículo na escola, considerando-o como uma teia de relações em movimento, que se faz e se refaz na prática cotidiana.

Para continuarmos pensando a respeito destas novas nomeações (acesso ao currículo ou acessibilidade curricular) que instituem lugares ao currículo e à educação especial, nos parece um caminho promissor, para a re (invenção) dessa relação, aquele que problematiza o equilíbrio entre as dimensões coletiva e individual que devem estar presentes na escolarização de um estudante com deficiência, de modo que sua trajetória seja individualizada, mas ao mesmo tempo possa ser reconhecida como parte da história coletiva construída na sala de aula com seus pares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Renata A. *Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo*. São Paulo, USP, 2008, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria C. e CARVALHO, Maria do C. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo, IEE/PUC SP, 2001.

BALL, Sthephen. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Ed. Soc.* Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan.\abr. 2009. Entrevista concedida a Jeferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em: [Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC\SEF\SEESP, DF, 1999.

_____. *LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.*

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.*

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília:MEC/SEESP. DF, 2008.*

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009a.*

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

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

_____. *Orientações para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2015, 176p.*

BUYTENDORP, Adriana A. B. M. *Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. Campo Grande, UFMS, 2006, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.*

CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados. [Apresentação e organização Augusto Massi] . SP: Cosac Naify, 2009. 144p.*

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Vitória, UFES, 2011, 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011*

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisa com o cotidiano. *Anais... 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2004.*

FRANCO, Monique. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate *Anais... 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2000, p. 01-12.*

GARCIA, Rosalba M. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. *Anais... 28ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, 2005. p. 01-17.

HEREDERO, Eladio S. A escola inclusiva e as estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso: 19 dez. 2014.

LOBO, Josilene A. *Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS*: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares. Campo Grande, UFMS, 2011, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

LUNARDI, Geovana M.. *Nas trilhas da exclusão*: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. São Paulo, PUC-SP, 2005, 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005a.

_____. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *Anais... 28ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, 2005b. p.01-16.

LUNARDI-MENDES, Geovana M.; SILVA, Fabiany de C. de T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos analíticos de políticas educativas*. vol. 22. N. 80. 2014. p. 01-18. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>. Acesso em: 19 fev. 2015

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

MEIRIEU, Philippe. *Cartas a um jovem professor*. POA: Artmed. 2006, 96p.

MESQUITA, Amélia M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. *Espaço do currículo*. v. 03, n.1, pp.305-315, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9093/4781> Acesso em: 19 fev. 2015.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da. (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. SP: Cortez, 2008, p. 07-37.

PORTO ALEGRE. SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Porto Alegre, RS, 2013.

SACRISTÁN, José G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. POA: Artmed, 2007.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. SP: Editora Unicamp. 2012. 239p.

SILVA, Fabiany de C. T. Das políticas curriculares aos documentos nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. *Anais... 33ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG, 2010. p. 01-13. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6821--Int.pdf> Acesso 20 de jan. 2015.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. BH: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Alexandre B. *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. Vitória, UFES, 2012, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.