

## ENTRE O PROCESSO CIVILIZADOR E A GESTÃO CONTROLADA DO CURRÍCULO: a escola inclusiva “dos deficientes”

---

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS/Brasil

### Resumo

Este texto apresenta uma análise sobre a tendência atual em se pensar as questões concernentes à inclusão dos indivíduos com deficiência, particularmente, àquelas relacionadas à escola e ao currículo. Para tanto, nos concentramos no papel atribuído às políticas curriculares e especialmente àquela que requisita um acesso diferenciado ao currículo pelos indivíduos com deficiência. Nesse sentido, apresentamos resultados de duas pesquisas etnográficas, que tentaram compreender como vivem e que sentido atribuem ao cotidiano da “escola inclusiva”, 45 professores [P] e 24 gestores [G] de quatro escolas, duas da rede estadual [EE] e duas da rede municipal [EM], em Campo Grande (MS). A escola inclusiva “para os deficientes”, nas análises aqui produzidas, se apresenta na consolidação de um projeto em função dos indivíduos e não o contrário. Isto significa que ela, não foi “reclamada” por eles, mas simplesmente “atribuída”. E essa atribuição parece encontrar-se entre a pressão da universalidade da escola para todos e a particularidade das necessidades e dos projetos reflexivos dos diferentes grupos, entre eles o dos com deficiência.

**Palavras-chave:** Escola Inclusiva; Deficiência; Currículo; Adaptações Curriculares.

### Abstract

The text presents an analysis on the current tendency to consider the issues regarding the inclusion of people with some sort of deficiency, especially those issues related to school and curriculum. We have concentrated on the role ascribed to curricular policies, particularly the policy that demands a differentiated access to curriculum by disabled people. The results of two ethnographic studies are presented. Both tried to understand how 45 teachers and 24 school managers live and what meaning they ascribe to the “inclusive school” everyday life. The teachers and managers work in two state and two municipal schools in the city of Campo Grande. The inclusive school “for disabled people”, according to our analyses, refers to the consolidation of a Project meant to meet the subjects, not the other way round. This means that the school was not “claimed” by the subjects; it was otherwise simply “assigned” to them. This assignment seems to be in the middle of the pressure from the universality of school for all and the particularity of the needs and the reflexive projects originated from different groups, including the group of disabled people.

**Keywords:** Inclusive School; Deficiency; Curriculum; Curricular Adaptations.

## **Notas Introdutórias (ou posicionamento?)**

Neste texto apresentamos uma análise crítica sobre a tendência atual em se pensar as questões concernentes à inclusão dos indivíduos com deficiência na escola inclusiva, a partir da adoção de uma retórica que parece refletir o modo pelo qual são representadas e expressadas, historicamente, as principais inquietações das práticas de escolarização desses indivíduos, particularmente, àquelas relacionadas à escola e ao currículo.

Esta crítica está fundada na observação de que, a partir da segunda metade da década de 1990, por um lado, o discurso político acentua a sua preocupação com a escolarização, enfatizando a escola como serviço público. De outro, o discurso pedagógico reinventa a escola para todos sob a idéia de escola inclusiva.

No caso do Estado brasileiro a fusão desses dois discursos refundou o discurso civilizador da escola para todos, sob outros patamares, isto é, centrado na inclusão escolar dos indivíduos com deficiência. Tal discurso, por sua vez, fundamentou uma proposta de currículo nacional, entendido como um instrumento pedagógico tanto para elevar os níveis escolares como para delinear os objetivos de um sistema educativo voltado para construção de respostas às desigualdades, às diferenças e às necessidades impostas por uma clientela tão heterogênea ou, ainda, como instrumento ideológico que serve para justificar os valores do grupo social dominante.

Diante disso, nos limites deste texto, nos concentramos no papel atribuído às políticas curriculares entendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências, que reflete interesses, valores, princípios e regras que, em determinado momento, são dominantes ou não (PACHECO, 2002), e especialmente àquela que requisita um acesso diferenciado ao currículo pelos indivíduos com deficiência, baseando-nos em uma fonte de dados construída ao abrigo de estudos e pesquisas desenvolvidas no/pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE).

Os estudos e pesquisas<sup>1</sup>, aqui referidos, têm sido norteados por análises que perseguem as relações entre o campo da história e da sociologia para pensar a lógica delineada pelo Estado Brasileiro na recuperação do discurso civilizador da escola para todos e, inclusiva “dos deficientes”, por meio da hipótese da gestão controlada das diferenças no/pelo currículo dessa mesma escola. Para Elias (1993), um dos aspectos mais importantes do processo civilizador é que a violência não é mais exercida de maneira espontânea, irracional e emocional pelos indivíduos, mas é monopolizada e centralizada pelo Estado.

Para tanto, organizamos a exposição sob três lógicas: primeiro, trabalhamos com a idéia de que a escola para todos e, inclusiva para os deficientes, em finais do século XX, atende a uma configuração da época, isto é, aos novos contextos políticos e sociais, que emergem na análise da exclusão social. Em segundo lugar, propomos uma teorização sobre os princípios que organiza(ra)m as propostas de adaptação curricular, no universo da escolarização dos deficientes. Em terceiro lugar, tentamos dar conta de algumas das principais conclusões a que chegamos por meio de pesquisas desenvolvidas.

## **Por entre controle e emancipação: política curricular na/da escola para todos e inclusiva para os deficientes**

um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos (Elias, 2000, p. 22)

O objetivo desse item é colocar em discussão dois aspectos específicos presentes no interior do processo de constituição da política curricular que desenha a escola para todos e inclusiva para os deficientes, o controle e a emancipação. Esses aspectos se entrelaçam na medida em que entendo que a escola vive uma dupla crise: de controle, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social, e de emancipação, uma vez que não produz a mobilidade social desejada por diversas camadas sociais.

O campo do currículo inaugura o novo século rodeado por uma realidade bem distinta, edificada por questões que ganharam novos contornos nos finais do século XX. Essas questões encontram-se orientadas pelo reconhecimento dos tipos de políticas culturais, sociais e econômicas que permitem encontrar identidades e valorizar as diferenças que não atentem contra os direitos humanos.

No que respeita à escolarização, oficialmente, os indivíduos com deficiência estão amparados pela escolaridade obrigatória até aos 14 anos, como qualquer outro não deficiente. Estatisticamente, os dados oficiais do MEC/INEP mostram que em todos os diferentes tipos de escolarização (escola e classes especiais, inclusão com ou sem apoio em classes regulares), as matrículas sofreram pequeno crescimento percentual. Percentual esse de apenas 0,49% da educação especial em relação às matrículas totais. Por fim, à matrícula (que, hoje em dia, já abrange uma grande parte das crianças deficientes nos primeiros anos de escolaridade), segue-se o abandono ou a frequência muito irregular e sem sucesso.

Os indivíduos existem nas figurações, ou seja, em um determinado contexto específico. Por outro lado, os indivíduos criam esta figuração, transformando-a a partir do cotidiano (Elias, 1993, pp. 165-197). A identificação e a compreensão nas/das escolas, como/dos novos espaços de construção de identidades sociais e de direitos — e seu contrário, de desconstrução dessas identidades e de desregulação desses direitos —, parece implicar a adoção do discurso de que todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado. Isto significa dizer que a relação entre escola e indivíduo deficiente só pode ser compreendida se investigarmos ambas entidades em interdependência, em mutação e processualmente, e não como duas entidades opostas ou sobrepostas.

A produção curricular, como embate e negociação de conhecimentos não se dá em um espaço de elaboração consensual, mas de projetos de grupos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação dos sentidos das capacidades de aprendizagens dos deficientes, dos diferentes, dos iguais.

Contudo, no processo curricular, o embate desses diferentes sentidos faz com que alguns grupos consigam obter pseudo-hegemonias, por que não são absolutas nem estáveis. No caso dos deficientes, eles parecem estar sujeitos às constantes tentativas de organização do acesso ao currículo comum, bem como do discurso de uma escola para todos, inclusive para eles. Ao mesmo tempo, estão diante de uma educação que parece torná-los instrumentos de legitimação na busca de novas hegemonias ou na manutenção das já existentes.

O caráter flexível de tais discursos favorece articulações e rearticulações de sentidos, numa disputa cultural pela definição de objetivos e finalidades educacionais, que apenas os “normais”, como grupo hegemônico, são passíveis de atingir. A relação dos excluídos da escola com a escola e, principalmente, com as práticas curriculares pode ou não ser marcada por condições reais que impedem ou dificultam a escolarização, mas ela é, sobretudo, feita de distância cultural. A relação entre integrados e excluídos se assenta na posição de poder que permite a um grupo, dos integrados, estigmatizar o outro, dos excluídos (Cf. Elias, 2000).

A compreensão do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais as escolas acrescentam, aliam fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais (Cf. Dubet, 2003). O objetivo mais ambicioso dessa compreensão diz respeito à identificação dos diversos “efeitos” escolares que remetem à própria ação da escola. Contudo, talvez a soma desses “efeitos” não se constitua nem a única ou a principal causa da desigualdade e da exclusão, mas pode representar um papel que não pode ser negligenciado.

A possibilidade que o ser humano tem de assimilar os sistemas simbólicos, num processo de reconstrução, o faz mediar as suas relações com o meio social, atribuindo às experiências curriculares uma importância expressiva para as construções pessoais. No caso específico das políticas curriculares atuais, é importante destacar que **os problemas de dominação política e cultural da diferença**, junto às **fortes tendências de homogeneização da deficiência**, ocultam elementos e situações de outra ordem na dinâmica escolar, qual seja a da indiferença.

Dito de outro modo, o processo de ocultação da indiferença contribui para a manutenção do sistema, a despeito das **novas oportunidades de escolarização** eventualmente produzidas. Isto não significa a defesa da restrição a um currículo próprio para os deficientes, mas a tentativa de elucidação da indiferença com a qual seria possível pensar em como a dominação consegue ser eficaz e o que deveria ser feito para alterar esse quadro.

O processo de emancipação, apesar de aumentar o autocontrole do indivíduo, seja por pressão externa ou interna, também é acompanhado permanentemente por tipos de libertação dos mais diversos. O que há é a libertação de uma forma de restrição opressiva ou intolerável para outra, menos pesada (Elias, 1993, p. 184).

À medida que as políticas curriculares oferecem uma perspectiva de que os conhecimentos e as práticas convivem/constroem-se pacificamente em diferentes escolas, é

passível que os atores escolares passem a observar as outras pessoas e a serem observados (o que Elias chama de controle social), fazendo com que o seu código de conduta, ou padrão de comportamento, seja lentamente transformado, aumentando a compulsão de policiar o próprio comportamento.

Como agora o currículo vive nas escolas cercado de pessoas que o reinventam, o reinterpreta a partir da diferença, ele parece ter de se comportar em relação a cada um dos diferentes grupos que compõem a escola, de maneira a adequá-los. Necessita aprender a “ajustar suas idéias” em relação às diferentes posições dessas pessoas no processo de *ensinoaprendizagem*, usar com perfeição suas possibilidades de construção de procedimentos diferenciados de ensino, e também controlar exatamente os movimentos desses indivíduos.

Se, por um lado, a monopolização da diferença/deficiência, por meio do currículo, diminui o medo dos atores escolares em relação às aprendizagens desses indivíduos, ou mesmo de sua inserção na escola **dos outros**, por outro lado, essa pacificação do espaço escolar faz com que diminuam as possibilidades dessa mesma diferença/deficiência sair dos pilares do controle. Sobre o medo, Elias (1993) afirma que o processo civilizador avança na medida em que ocorre uma limitação progressiva de perigos externos, tornando-os mais calculáveis, diminuindo e canalizando o medo que eles provocam.

### **Adaptação curricular: uma prática de escolarização?**

O currículo como proposta definida para as áreas das deficiências, realizado em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular, tornou-se realidade no ano de 1979. Essa implementação ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Cabe ressaltar, que esse conjunto de documentos curriculares expressou uma compreensão de educação integradora<sup>2</sup> na qual o treino, a recuperação e a adaptação do deficiente dariam oportunidade de acesso ao sistema de ensino regular, quando possível. Diante disso, foi apresentado como “proposta curricular”, como orientação, ou guia, contendo as informações básicas e sugestões para se implementar o currículo nas classes especiais, de qualquer região do Brasil, oferecendo metodologia de ensino diferenciada.

Traduzia conceitualmente adaptações curriculares como respostas a serem construídas para as inabilidades dos deficientes diante do aproveitamento dos programas da escola. Para tanto, enfatizava a necessidade de tais programas sofrerem alterações em sua didática, entendidas como o modo pelo qual as atividades seriam propostas. O que revestiu as adaptações de um caráter procedimental especializado.

Esses procedimentos contraditoriamente não estavam ancorados nas discussões do campo da didática e, sim, nas influências da psicologia no campo da educação. A didática, como objeto de estudos, ou como orientação de práticas escolares, teve seu campo

influenciado, segundo análises da área fomentadas a partir da década de 1980, por duas proposições de caráter prático: de um lado, privilegiadora de temas como conteúdo, objetivos, recursos, avaliação, desvinculada das condições sócio-econômicas e políticas em que se dão e que condicionam a aprendizagem; de outro, em seu aspecto técnico, ação intencional, sistemática, organizadora das condições que conduzem à aprendizagem.

Para a escolarização dos deficientes esse conjunto de propostas curriculares pareceu implicar apenas um documento pré-planejado, redigido por uma equipe de especialistas do sistema educacional, muito distante das experiências que ocorriam na escola.

Goodson (1997, p. 78) destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo "que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece". O currículo prescrito organizado, nesse momento da história da escolarização dos indivíduos com deficiência, se encontrava totalmente determinado por um forte diálogo com a psicogenética piagetiana. Diálogo que se explicitava nas atividades de *ensinoaprendizagem*, propostas por meio de unidades de estudos/núcleo integradores, entendidas como pontos de convergência que facilitariam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de conceitos, a formação de hábitos, tanto na área cognitiva quanto afetiva e psicomotora.

Essa proposição de adaptação curricular não apenas promovia um plano de estudos a ser seguido, possibilitando o refinamento na seleção e na organização de conteúdos e métodos pedagógicos, como também a vida do aluno deficiente poderia ser verificada e supervisionada.

Nas definições mais atuais o currículo passa a ser compreendido como uma prática de significados, só totalmente elucidados pela hermenêutica que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projeto curricular. Parte-se aqui do suposto de que currículo não é um instrumento pedagógico neutro, ao contrário é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola.

Nesse momento, entra em cena o "discurso da defesa do pluralismo", pautado na idéia de que a escola está aberta para todos e deve possibilitar o convívio com a diferença, bem como dar atenção à diversidade, que impõe novas formas de pensar a relação entre currículo e as adaptações curriculares. Conforme acentuam Stoer e Cortesão (1999), o aumento do número de alunos nas escolas tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir parcela importante do corpo discente.

Em resposta ao chamado movimento da "escola para todos", o MEC publica em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresenta o currículo nacional (na forma prescritiva de um currículo oficial), entendido no sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam é a adoção de uma estrutura geral de disciplinas e seus respectivos

conteúdos e, não a sua contextualização. Na seqüência a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, traz à público em 1999 o documento curricular, específico para assegurar a escolarização dos deficientes, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Adaptações Curriculares.

No caso da escola inclusiva, entendo que a proposição de currículos tem sido uma forte característica. No exercício de propor algo que deve ser seguido, o currículo é entendido como um objeto manipulável, apreensível, quantificável e relativamente estável, e que por isso se muda, molda e se fixa de forma controlada (Gimeno-Sacristán, 1998).

O PCN – Adaptações Curriculares traduz a proposta da escola inclusiva<sup>3</sup> para os deficientes ao sinalizar que, as respostas às necessidades pedagógicas de todos os alunos devem ser realizadas no mesmo contexto por meio de atividades comuns, embora adaptadas. Partes de suas prescrições estão orientadas para a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiências.

Vale lembrar, que esse desenho curricular idealizado e proposto no interior de uma política neoliberal segue, portanto, as premissas de individualidade, redução do papel do Estado, competitividade, equidade, integração e descentralização, entre outras. Destinado, portanto, a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de *ensinoaprendizagem*. Processos esses fundamentados em uma proposição que abrange tanto concepções psicológicas, como o construtivismo, quanto concepções mais políticas, culturais e sociais, sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo e interativo.

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

## **As pesquisas do OCE: alimentando os quadros de análise**

O que passamos a apresentar corresponde a alguns dos resultados obtidos por meio de duas pesquisas etnográficas, Observatório de Cultura Escolar (1): Leituras e Leitores da escola inclusiva e Observatório de Cultura Escolar (2): gestão controlada das diferenças pelas/nas leituras e leitores da escola inclusiva, desenvolvidos durante o período de 2004 a 2008, na tentativa de compreender como vivem e que sentido atribuem ao cotidiano da “escola inclusiva”, 45 professores [P] e 24 gestores [G] de quatro escolas<sup>4</sup>, duas da rede estadual [EE] e duas da rede municipal [EM].

As escolas estaduais pesquisadas estão localizadas em bairros habitados por moradores de distintas camadas sociais favorecida, são escolas de grande porte e atendem alunos de diversas regiões. Já as escolas municipais estão localizadas na região periférica da cidade. Esse conjunto de escolas oferece a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial, com destaque para o serviço de sala de recursos.

Em cada uma dessas escolas, as observações e entrevistas, que somam mais de 240 horas de sucessivas aproximações e recuos na construção de um corpus de informações sobre os efeitos da inculcação diretamente exercida pela escola inclusiva ou pelas condições de existência diante dela e pelo efeito de trajetória propriamente dito, quer dizer, o efeito que essa escola exerce sobre as disposições, as opiniões e as experiências das práticas curriculares.

Nessa perspectiva, a primeira indagação apresentada aos professores e gestores tentou obter informações de duas ordens, isto é, sobre sua aproximação à temática da escola inclusiva.

**Como foi envolvido(a) na discussão da escola inclusiva?**

G[EE1] *Em reunião com a psicóloga e psicopedagoga que atendem a escola sobre a sala de recursos (voltada para a inclusão). Nessa reunião as técnicas explicaram sobre o atendimento e esclareceram dúvidas.*

P[EE1] *Através de cursos e palestras.*

G[EM2] *A Secretaria já realizou cursos de capacitação com os professores e gestores.*

P[EE2] *Através de palestras. (SILVA, 2006)*

Essas respostas dão mostras que ações estão acontecendo em cumprimento às propostas de trabalho das distintas Secretarias de Educação. Contudo, ainda, me parece que os envolvimento com a escola inclusiva não estão se dando por ações individuais, isto é, iniciativa das escolas diante da entrada dos alunos com deficiências. Em outras palavras, a mobilização das/nas escolas para a construção de projetos diferenciados desse alunado parece não acontecer.

Nesse sentido, compreender a inclusão e a construção da escola inclusiva não somente como ação dos sistemas de ensino ou do acesso à escola dos alunos com deficiência, passa inclusive pelo acesso às informações disponibilizadas aos agentes por meio de materiais de estudo. Assim, ao serem indagados sobre O que lê, o que leu sobre inclusão, educação especial ou escola inclusiva? os agentes assim responderam:

G[EM2] *Parâmetros Curriculares da Educação Especial.*

G[EE2] *Livros.*

P[EE2] *Já fiz várias leituras mas nada com aprofundamento, pois nunca tive aluno em minha sala com algum destes problemas.*

G[EM1] *Já li algumas coisas, mas não recordo para citar.*

G[EE1] *Textos.*

P[EM2] *Já li algumas reportagens da Revista Nova Escola. (SILVA, 2006)*

Essas indicações são representativas da ausência de um processo consistente de reflexão-ação para construção das práticas inclusivas. Não há lembrança do que foi lido e quando há, é possível depreender que, talvez tenha se dado por necessidade, seja pela presença de um aluno com deficiência e/ou problemas de aprendizagem na sala de aula, ou

por indicação de algum curso.

Essa idéia se ancora nas respostas obtidas para a seguinte pergunta:

**Como são organizadas as práticas de estudo na escola?**

G[EE2] *As práticas de estudo na escola se resumem em muito pouco tempo e até mesmo falta de interesse, motivação, pela falta de condições.*

G[EM1] *Através de reuniões.*

G[EE1] *Mensalmente, de acordo com o calendário escolar.* (SILVA, 2006)

É significativo o descaso com a organização e a ação sistemáticas e coletivas de estudo na/pela escola, se há estudo nos parece que são ações individuais. Dito de outra forma, a ausência dessas práticas impossibilita o aparecimento de uma comunidade de aprendizagem. A construção dessa comunidade impõe comportamentos e práticas também inclusivos, uma vez que eles requisitam e contemplam a diferença, sem marcar desigualdades.

Ao perceber as práticas de estudos instrumentos de aprendizagens coletivas, nas quais a compreensão das idéias e dos conhecimentos é gerada por meio do ambiente, busca-se apreender como as escolas estão discutindo o processo de inclusão.

**Qual a importância do currículo para a discussão da escola inclusiva?**

P[EE4] *Total, já que se ancora nele a existência de uma escola inclusiva.*

G[EM2] *Enorme. Embora não sabemos o quanto, pois na verdade o que discutimos sobre currículo é apenas o que e quando se ensina.*

P[EM3] *Estamos descobrindo ainda, uma vez que eu iniciei o trabalho com educação inclusiva no ano 2004.* (SILVA, 2008)

A lógica de pensar o currículo como responsável pela explicitação, decodificação e organização de uma realidade, qual seja da inclusão pela/na escola, parece desenhar as formas de interpretar essa realidade, ao mesmo tempo que gera teoria curricular.

Ao tomar isso em consideração, parece muito provável que o currículo se constitua em instrumento regulador de uma inclusão “curricularizada”, plasmada em práticas assentadas no conhecimento escolar e a cultura que ele diz representar. Nessa perspectiva, impõe-se repensar a própria idéia de conhecimento e cultura, na medida em que parece incluir dois processos distintos e complementares. O primeiro, ligado à superação das barreiras entre o normal e o diferente, sustentado pela possibilidade de inclusão e, outro, relacionado à tentativa de explicação do equacionamento das relações entre as diferenças e o currículo para viabilização da superação do modelo de escolarização dos indivíduos com deficiência.

A importância do papel do currículo como instância formadora, tanto na forma como está sendo lido quanto pelas possibilidades reais de desenvolvimento das adaptações curriculares, surge como elemento fundamental na discussão. Exemplo disso está organizado nas respostas, elaboradas diante da seguinte questão:

**Quais as informações que tem sobre as exigências de adaptações curriculares?**

P[EM2] *O currículo não precisa ser modificado, o conteúdo não deve ser simplificado, empobrecido, pois comprometeria a qualidade, no entanto, devemos apresentá-lo através de práticas adequadas a cada situação específica, que facilitem a assimilação da aprendizagem, promovendo desta maneira, a igualdade na apropriação do conhecimento.*

P[EE3] *Muito poucas. Na verdade não sabemos nem quais são as possibilidades de aprender dos alunos deficientes.*

G[EE4] *Bem poucas. Mas sei que talvez seja a única oportunidade de assegurar a escola para os alunos com deficiência. (SILVA, 2008)*

Essas respostas evidenciam uma aprendizagem da importância do currículo para a concretização da inclusão dos alunos com necessidades especiais, tecida nas leituras e nos contatos cotidianos com os valores escolares dominantes.

Nesse sentido, o P[EM2] mostra como já percebeu a lógica das adaptações curriculares e, já “sabe” que “o ensino adequado” deve promover a igualdade na apropriação do conhecimento. Os valores dessa adaptação acabam constituindo-se de mecanismos ambíguos, na medida em que passam a ter responsabilidade pelo controle e limitação de processos de igualdade, inexistentes.

G[EE4] apresenta as adaptações curriculares como capazes de assegurar a escola para os alunos com deficiência. É, portanto, através da centralidade curricular, como forma dominante de pensamento, que as chamadas adaptações parecem permitir usurpar os direitos individuais desses alunos e coletivizá-los por área de deficiências. Exemplo disso, os direitos dos surdos, dos cegos, etc e, não de cada indivíduo com surdez, com cegueira.

Isso porque parece não levar em consideração que cada indivíduo tem um conjunto de características que divide com todos os seres humanos (características universais); outras que dividem somente com alguns seres humanos (cultura); e, outras que são únicas (pessoais). E que esses aspectos se encontram inter-relacionados em todos os momentos.

Já a leitura do P[EE3] vai mais longe, ao colocar em questão as possibilidades de aprendizagem dos deficientes. Os deficientes, para ele, e nos parece que é passível generalizar, se constituem como desvio de um modelo particular de aluno e de comportamento de aprendiz, o que dificulta a credibilidade dos processos de escolarização.

A dinâmica das adaptações curriculares se processa envolta em características ideológicas e culturais. Dessa forma, vive permanentemente determinada por um conjunto de opções educativas no qual importa fazer e não saber como se faz. É nessa conformidade que algumas leituras são construídas sobre as práticas das adaptações curriculares, a saber:

**Como entende a construção das adaptações curriculares?**

P[EE4] *Deficiente e fragmentada atualmente. Mas espero que seja num futuro próximo, um processo realmente inclusivo e com qualidade.*

G[EM3] *As adaptações do currículo já estão acontecendo, mas as escolas ainda não estão adaptadas e somente os alunos com deficiências leves estão sendo*

atendidos.

G[EE1] *Acredito que a idéia é louvável, porém como adaptar o currículo? Adaptamos as atividades.*

P[EM1] *O processo de inclusão é identificado a partir da prática, que visa atender a todos, onde os alunos são considerados pelo potencial de que dispõem e não por aquilo que lhes falta ou diferencia dos demais. A verdadeira inclusão na está pautada na simples acolhida ao aluno, mas no seu desenvolvimento integral e em uma aprendizagem de qualidade.*

P[EM2] *Pela adaptação interna e externa da estrutura da escola.*

P[EE3] *Eu vejo e sinto que é um processo difícil, pois num geral nós enquanto professores não estamos preparados.*

G[EE2] *Eu vejo como um grande avanço para acabarmos com as diferenças. Mas, ao mesmo tempo acho que falta vontade dos governantes no apoio a nós professores que além, de não termos um salário decente, se quisermos participar de cursos temos que arcar com o ônus. (SILVA, 2008)*

Essas respostas podem ser agrupadas em dois eixos de análise. O primeiro determinado pela complexidade cotidiana do fazer pedagógico, simultaneamente às dimensões culturais e políticas mais amplas que nele interferem e com ele operam trocas. O segundo na oportunidade de reinventar práticas curriculares, modos de trabalhar e os valores que delas participam.

Em um cenário escolar saturado de diferenças, mudanças curriculares orientadas para aspectos técnicos, sobretudo, aqueles ligados à valorização das questões epistemológicas em detrimento de questões *ensinoaprendizagem* – parecem ganhar cada vez mais espaço.

## **Notas Finais (ou considerações emergentes)**

A idéia da inclusão escolar está instalada nas escolas brasileiras desde meados da década de 1990 e correspondeu, na época, a uma tentativa de remodelação administrativa e pedagógica da escola básica, na busca pelo estabelecimento da igualdade de oportunidades de acesso a todos os indivíduos indistintamente.

Essa idéia tem orientado a implantação e o desenvolvimento de certo tipo de escola inclusiva, isto é, para alunos com deficiência. Entretanto, parece ser uma escola simultaneamente em crise e em consolidação, precisamente por exprimir o processo ainda em desenvolvimento, qual seja de uma cultura escolar livre de preconceito.

As propostas para o combate à desigualdade e à exclusão no plano das políticas curriculares desenvolvem-se, sobretudo, no terreno da regulação do sistema e não no espaço dos indivíduos. As políticas educativas ao invés de proporcionarem aquilo que é necessário aos indivíduos, para uma participação igualitária no desenvolvimento do seu potencial, encerram-nos em soluções que são meias-soluções.

Essa situação, por sua vez, contrapõe-se a outras forças presentes no desenho dessas políticas: uma delas consiste na tendência e na pressão para que o mercado imponha sua

dinâmica e sua lógica como padrão organizador da escola; a outra força aponta no sentido oposto, e diz respeito à demanda e/ou expectativa excessiva sobre esses “novos” sujeitos escolares, para que sua prática esteja voltada às necessidades e demandas coletivas – a universalidade dos direitos – e não às suas necessidades imediatas e particulares.

Dando sentido às duas teses que defendemos já no título deste texto – a gestão controlada das diferenças pelo/no currículo e a escola inclusiva “para os deficientes” –, buscamos colocar em tela que os pressupostos políticos, ainda fundamentados na manutenção e no investimento na instituição escolar, estão assentados na crença de que a educação escolar pode corrigir as diferenças sociais e culturais que, à partida, determinam o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos.

A escola inclusiva “para os deficientes”, nas análises aqui produzidas, se apresenta na consolidação de um projeto em função dos indivíduos e não o contrário. Isto significa que ela, não foi “reclamada” por eles, mas simplesmente “atribuída”. E essa atribuição parece se encontrar entre a pressão da universalidade da escola para todos e a particularidade das necessidades e dos projetos reflexivos dos diferentes grupos, entre eles o dos com deficiência.

Os efeitos das políticas curriculares nesse contexto são, igualmente, condicionados por questões sociais e culturais, controladas pela premissa da deficiência. As escolas e seus grupos de professores e gestores têm diferentes histórias de concepções pedagógicas e de formas de organização do trabalho educativo, que produzem diferentes experiências e habilidades diante das mudanças curriculares.

Exatamente essas diferentes histórias em confronto com a premissa da deficiência, acabam por produzir práticas curriculares, que tenho denominado de “gestão controlada das diferenças”. Essas práticas ao se basearem em um modelo de promoção de oportunidades escolares, construído a partir de uma noção abstrata e hierarquizada de igualdade, ao invés de produzirem emancipação e civilidade, apenas realizam a garantia de acesso a uma escola que é (deve ser) para todos.

Quando às escolas estão propostas as incorporações de alunos para os quais as previsões ordinárias do currículo resultam insuficientes e, em alguns casos, inadequadas, tem se tornado necessário prever atuações dirigidas que facilitarão o sucesso escolar. A escola portadora de uma determinada cultura escolar encontra-se, assim, circunscrita a uma força plasmada entre um passado concreto, estrutura hierarquizada das oportunidades individuais educacionais, e um futuro perspectivado, uma escola com indivíduos diferentes. Entre um passado concreto, provado e/ou reprovado, e um futuro perspectivado, a escola realiza uma combinação particular onde a diferença passa a ser sinônimo de transgressão das práticas de organização dos modos de participação dos alunos na formulação, estabelecimento e controle das formas e normas de convivência e interação, bem como, do modo e do sentido de organização das tarefas acadêmicas, assim como do grau de participação dos alunos na configuração das formas de trabalho.

Nesse cenário as reações e resistências de professores, como indivíduos ou grupo, vão se traduzir numa estrutura, forma e propósitos homogêneos, o que dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento diferenciadas

para satisfazer às exigências das diferenças.

É possível, então, da diferença se partir para o controle, a uniformização, a homogeneidade e, conseqüentemente, a eliminação. A verdade é que, debaixo do discurso de acatamento das diferenças, por vezes parece estar se ignorando áreas da arena escolar e social, as quais se tornam cada vez mais centralizadas, mais controladas, menos negociadas, como é o caso do currículo.

### *Notas*

- <sup>1</sup> Pesquisas já concluídas: OCE (1) financiado pela Pró-reitoria de Pesquisa da UFMS e CNPq, finalizado em 2006; OCE (2) financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul e CNPq, finalizado em 2008.
- <sup>2</sup> O princípio da integração expressou-se educacionalmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961 e da Lei nº 5.692, de 1971.
- <sup>3</sup> As bases interpretativas do movimento da inclusão escolar estão desenhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996, especificamente no Capítulo que trata da Educação Especial.
- <sup>4</sup> Vale destacar que essas escolas foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: uma em cada rede deveria oferecer o serviço da sala de recursos e as demais terem alunos com deficiência incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental.

### *Referências bibliográficas*

- AINSCOW, Mel (org.). (1998) Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BALL, S. (1994). Educational Reform. A Critical and Poststructural Approach. Buckingham: Open University Press.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (1979). Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis. Brasília: MEC/DDI.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (1979). Proposta Curricular para Deficientes Auditivos. Brasília: MEC/DDD, 11 vol.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (1979). Proposta Curricular para Deficientes Visuais. Brasília: MEC/DDI, 4 vol.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. (1976). Educação Especial: superdotados - manual. Rio de Janeiro: MEC/UERJ.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais). Brasília: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2001). Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial n. 177 – Seção 1.
- \_\_\_\_\_. (1996). Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- \_\_\_\_\_. (2002). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica — 2001. Brasília: MEC/INEP.
- \_\_\_\_\_. (2003). Sinopse Estatística da Educação Básica — 2002. Brasília: MEC/INEP.
- \_\_\_\_\_. (2004). Sinopse Estatística da Educação Básica - 2003. Brasília: MEC/INEP.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).
- DUBET, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho.
- ELIAS, Norbert. (1994). A sociedade dos indivíduos. Volumes I e II. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_ & SCOTSON, J. L. (2000). Os estabelecidos e os “outsiders”: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GOODSON, Ivor. (1997) Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Editora Vozes.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (1998). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (2006). Observatório de Cultura Escolar (1): Leituras e Leitores da Escola Inclusiva. Campo Grande: UFMS/PROPP, Projeto de Pesquisa.
- \_\_\_\_\_ (2008). Observatório de Cultura Escolar (2): Gestão controlada das diferenças nas/pelas leituras e leitores da Escola Inclusiva. Campo Grande: UFMS, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, FUNDECT (MS).
- STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza. (1999) Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento.

### ***Correspondência***

**Fabiany de Cássia Tavares Silva** – Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil.

**E-mail:** fabiany@uol.com.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---