

Estudo e Planejamento

2019

ANEXO 3

CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIMENSÕES TÉCNICAS E POLÍTICAS EM DISCUSSÃO

APRENDIZAGEM
EM FOCO

CAPÍTULO 31

CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIMENSÕES TÉCNICAS E POLÍTICAS EM DISCUSSÃO

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães¹

“ __ Pode deixar o menino sem cuidado. Aqui eles endireitam, saem feito gente __ dizia um velho alto e magro para o meu Tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana” (início do romance “Doidinho”, de José Lins do Rego)

Nas páginas de um dos mais famosos dicionários da língua portuguesa encontram-se alguns conceitos de currículo; duas das definições apresentadas nos chamaram a atenção: “ato de correr” e “atalho, corte”². Talvez se partíssemos do pressuposto de que o currículo escolar seria um (re)corte, ele poderia ser compreendido como uma delimitação do que é legítimo ser transmitido às gerações mais jovens do conhecimento socialmente acumulado pela humanidade no decorrer de sua história. No entanto, se percebêssemos o currículo escolar como atalho (associado a

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-SP. Doutora em Educação pela UFC. Foi professora da Universidade Estadual do Ceará entre 1992 – 2009. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordena o “GT 15 - Educação Especial” da Anped(2010-2011). Tem pesquisado as articulações entre Educação Especial, inclusão e currículo. Outra linha de interesse da pesquisadora refere-se aos estudos sobre identidade e docência. Atualmente dedica-se ao estudo mais sistemático da obra de LS Vigotski. Organizou o livro “Reflexões sobre a Diferença: uma introdução à educação especial” pela ED. UECE/ Ed. FDR. Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN).

² Dicionário Aurélio

caminho percorrido ou a ser percorrido), poderíamos pensá-lo como as atividades didático-pedagógicas que levam professores e alunos a lidarem com os conhecimentos considerados legítimos.

Quando pensamos o currículo somente como “ato de correr” e/ou “atalho, corte” estamos deixando de colocar em discussão aspectos que podem nos levar a compreender por que – voltando a epígrafe deste artigo - o “velho alto e magro” (diretor da escola) do romance de José Lins do Rego falou que o ingresso na escola faria com que o menino (o “doidinho” da história) fosse transformado em “gente”. Estaríamos esquecendo de questionar os motivos do “corte” e as concepções subjacentes ao “atalho”. Tal questionamento se encontra no cerne de discussões acerca da construção de uma compreensão de currículo como “artefato social e cultural [...] colocado em uma moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção textual” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7 e 8).

Neste artigo, compreendemos o currículo para além de elemento inócuo e imparcial de transmissão do conhecimento. Discutimos por que tal conhecimento é considerado válido, por que determinado conhecimento é trabalhado de determinada maneira e, finalmente, que tipos de homens/mulheres o currículo quer formar. Entram em jogo, nessa análise, a esfera do poder, da política e os embates de produção e reprodução cultural presentes na escola.

Com este preâmbulo, apontamos o lugar que ocupamos ao referirmo-nos a currículo. Uma dupla compreensão que reconhece dimensões técnicas e políticas que se entrelaçam na feitura curricular e na organização da escola. Neste sentido, discutir o âmbito curricular da inclusão de alunos com deficiência na escola deve ultrapassar, mas não abandonar, a dimensão técnica.

O objetivo deste artigo - um ensaio - é, por um lado, discutir o campo curricular em sua dimensão política e, por outro, analisar a dimensão técnica da organização curricular em Educação Especial, notadamente na perspectiva das adaptações curriculares, com fulcro em Manjon (1995).

O CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE O TÉCNICO E O POLÍTICO

No âmbito da Educação Especial, a dimensão curricular é essencial para o planejamento e a prática dos processos de escolarização da pessoa com deficiência no decorrer da história da criação de sistemas nacionais de educação. Obras seminais como a de Itard, Seguin e Montessori, por exemplo, apontam a pertinência de pensar metodologias de ensino diferenciadas, visando o desenvolvimento das possibilidades de educação de pessoas com deficiência. Tradicionalmente, há uma tendência à noção da necessidade de uma educação do tipo especializada e institucionalizada a ser desenvolvida por intermédio de “currículos especiais”. Tal tradição - a de que seria a escola especial o local mais adequado para escolarizar pessoas com deficiência - é questionada desde a década 1970, quando vários países do ocidente, inclusive o Brasil, propõem uma aproximação entre ensino regular e especial.

Mas antes de adentrar especificamente no estudo curricular da Educação Especial, propomos uma digressão para evidenciar que o currículo, de modo geral, tende a ser analisado a partir de dois elementos: 1) estabelecimento do que deve ser ensinado pelas escolas, e 2) descrição das “metodologias” para alcançar a racionalização da atividade educativa, visto que o seu desenvolvimento depende da qualidade, racionalidade e controle do planejamento.

Historicamente, as preocupações com questões curriculares, no sentido de criar um campo de estudo, surgiram atreladas ao processo de industrialização e universalização do ensino ocorrido nos EUA, ainda no início do século XIX. Tal processo exigia a sistematização, a racionalização e o controle da instituição escolar e do conhecimento transmitido por ela. O planejamento das atividades escolares dentro de uma matriz instrumental era necessário para facilitar a adaptação às transformações sociais que estavam ocorrendo.

Em Bobbitt (1924 apud DOLL JR., 1997, p. 65), encontramos um currículo centrado nas habilidades não aprendidas pelos alunos, conforme pode ser visto nestas recomendações curriculares: “Um estudo diagnóstico das capacidades de linguagem de cada aluno precisa ser realizado. Onde ele

revelar fraquezas, precisa ser treinado; onde ele for suficientemente forte, não precisa ser treinado”. Sua ênfase na instrumentalidade do ensino visava a formação adequada de trabalhadores para posterior enquadramento no mercado de trabalho em uma sociedade em industrialização emergente.

Em Tyler (1976), encontramos o currículo como artefato técnico com fases pertinentes à sua elaboração: seleção de objetivos, seleção de experiências de aprendizagem, organização das experiências e avaliação. Esse seria o modelo racional exposto: o que o aluno deve alcançar (objetivos), como deve alcançar (seleção e organização de experiências), e se alcançou os objetivos (avaliação). Vale referir que não são apontados os critérios de escolha dos objetivos de ensino, nem tampouco referidos os valores subjacentes à escolha de conteúdos, objetivos e experiências educacionais: estamos diante de uma perspectiva que defende a neutralidade do currículo.

Doll Jr.(1997, p. 70), referindo-se às profundas interligações entre as perspectivas de Bobbitt e Tyler, afirma: “para os objetivos do currículo, Tyler recorreu à noção de Bobbitt de estruturar estes objetivos em termos de necessidades de trabalho práticas e profissionais da sociedade contemporânea”. Ambos, portanto, voltando-se para as necessidades da sociedade, não tinham como objetivo compreender por que determinadas necessidades eram consideradas adequadas para essa mesma sociedade em detrimento de outras, e, conseqüentemente, por que determinado conhecimento seria trabalhado nas escolas.

As palavras de Williams (apud APPLE 1982, p. 15) podem ser repetidas para analisar o que torna um conhecimento “digno” de se tornar curricular. A tradição seletiva concede a alguns saberes o status de saber escolar/curricular.

[...] as instituições escolares são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da história das diversas práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como a ‘tradição’, o passado significativo.

Tais elementos são semelhantes aos dos currículos de Educação Especial, até o advento do paradigma da inclusão. Ressaltamos, contudo, que o currículo em Educação Especial tinha ainda mais especificidades por ser desenvolvido a partir de conteúdos e estratégias criadas por especialistas e implantadas em escolas especiais e, posteriormente, em classes especiais.

No contexto do capitalismo, a manutenção de alunos confinados em escolas especiais, serviu a dois propósitos: agrupar os que não se beneficiavam dos processos rotineiros de ensino, e estabelecer estratégias que os tornassem minimamente produtivos. Para Ainscow (2001), o modelo de currículo centrado em uma abordagem instrumental ganhou força nas décadas de 1970 e 1980, justamente porque havia insatisfação com os fins e a qualidade da Educação Especial, isto é, os currículos de escolas especiais tendiam a subestimar as capacidades dos alunos e lhes davam poucas oportunidades.

No Brasil, por exemplo, as escolas especiais visavam o desenvolvimento de habilidades básicas e a socialização do aluno com deficiência. Confinado ao espaço físico das próprias escolas, as possibilidades de interação social com a comunidade eram limitadas. Jannuzzi (1992) e Bueno (1993) chamaram atenção para o fato de que essas instituições nem sempre garantiam o acesso aos conteúdos escolares básicos ou à profissionalização do educando.

Em plena década da Filosofia da Integração, ainda nos anos 1970, o caminho para a integração gradual de alunos no sistema regular de ensino brasileiro foi a construção de um modelo de currículo racionalmente planejado, o que implicava a noção de “objetivos comportamentais”, ou seja, a abordagem curricular que partia do princípio de que esses alunos eram capazes de aprender, bastando para isso que objetivos instrucionais fossem organizados, e metodologias propostas na busca da implantação de comportamentos considerados adequados e extinção dos inadequados.

No modelo explicativo proposto, não importava a deficiência do indivíduo, mas sim a capacidade de professores e pais em modelar ambientes capazes de fazê-lo alcançar determinados objetivos comportamentais - o que pode ser considerado um avanço se relacionado à mera rotulação e/ou classificação tão cara à abordagem clínico-médica.

A hegemonia da teoria e prática curriculares na abordagem técnica, que enfatizava o planejamento racional, pode ser observada nas propostas curriculares da área de Educação Especial lançadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na década de 1970 -as primeiras lançadas nacionalmente pelo MEC. Apesar as propostas terem sido lançadas no ano de 1979 (BRASIL, 1979), a elaboração se iniciou ainda sob a influência do “milagre brasileiro³” e do enquadramento do país no contexto do capitalismo periférico. Portanto a educação da criança com deficiência era considerada um imperativo:

do ponto de vista dos direitos humanos, mas também dentro de uma ótica econômico-social, pois é maior o custo da manutenção da excepcionalidade ociosa do que o de sua educação, o Governo do Brasil inclui no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 o Projeto Prioritário no. 35 onde foram traçadas as diretrizes para a Educação Especial (BRASIL, 1976, p. 7).

As propostas do programa foram apresentadas com o objetivo de reformular currículos em Educação Especial, nas mais diversas modalidades de atendimento especializado. As reformulações, orquestradas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), seguiram a seguinte lógica:

- a) foram realizadas pesquisas de levantamento visando mapear os currículos em uso, em todo o território nacional;
- b) foram elaborados currículos para educação de alunos com deficiência mental, auditiva, visual, e superdotados, dentro de um Modelo de Currículo por Desempenho, no enfoque sistêmico, com apoio das seguintes universidades: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- c) foi proposto um projeto-piloto para vivenciar o currículo e observar possibilidades e entraves. A ideia era propiciar “teste empírico” para as propostas.

³ Nome que se deu a um período de crescimento econômico que ocorreu no Brasil na época dos governos militares na primeira metade da década de 1970.

A pesquisa aponta que não existiam propostas curriculares significativas:

(...) em se tratando especificamente de propostas curriculares – condição *sine qua non* para uma verdadeira integração do excepcional no ensino regular, proporcionando-lhe tratamento especial nos mais diversos níveis de ensino – pode-se afirmar, sem receio de erro, que quase nada se faz nesse sentido até o momento (BRASIL, 1976, p. 20).

A ausência de propostas pode ser compreendida, no contexto da Educação Especial incipiente, na rede pública, desenvolvida no âmbito de escolas especiais, mantidas por entidades filantrópicas. Para Kassir (1998), este é um aspecto peculiar da Educação Especial brasileira: a convivência ambígua entre os setores público e privado, a ponto dessas entidades terem influenciado, e ainda influenciarem o estabelecimento de políticas públicas para a área.

As propostas curriculares nos anos 1970 tinham enfoque claramente influenciado pelo tecnicismo, por meio do Modelo de Currículo por Desempenho no enfoque sistêmico, buscando:

(...) inovar esquemas curriculares, numa tentativa de elaborar propostas curriculares por desempenho, com uma proposição concreta e efetiva das performances esperadas em termos dos objetivos propostos (BRASIL, 1976, p. 21).

Assim, o modelo pautado em objetivos, no controle dos comportamentos dos alunos com deficiência instituiu-se no Brasil:

(...) o Modelo da Proposta Curricular por Desempenho fundamentar-se-á numa abordagem sistêmica, especificando-se o conjunto de elementos ou entradas necessárias à consecução desses objetivos. Escolhem-se as melhores alternativas combinando-as a fim de que se possa controlar e prever qual a melhor maneira de tornar eficaz o processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1976, p. 22).

Outra dimensão presente nos currículos no contexto da Filosofia da Integração era a individualização do ensino ligada à existência de classes especiais organizadas, com reduzido número de alunos, para atender

às modalidades específicas de deficiência. Tais classes eram requisitos necessários à futura integração do aluno na rede regular de ensino:

Neste momento em que a Educação Especial integra-se na rede comum de ensino, colocando-se, sempre que possível, os excepcionais em classes regulares, haverá necessidade de revisão das propostas curriculares e adaptação de currículos, a fim de que cada aluno tenha o seu ensino individualizado, podendo-se, graças à situação favorável criada, expandir tal iniciativa para todo o sistema (BRASIL, 1976, p. 21).

Neste caso, há visível interesse em trabalhar, com alunos das classes especiais, currículos diferenciados que os preparassem em termos de comportamento e conhecimento de conteúdos conceituais, factuais e procedimentais para o posterior ingresso nas classes ditas regulares.

Esta abordagem curricular perde força no contexto da Educação Especial a partir do final a década de 1990, com o advento da “Educação Especial na perspectiva inclusiva”, a qual propõe acesso mais radical das crianças com deficiência na escola. Tal acesso implica, inicialmente, no reconhecimento de que a escola tem uma dívida secular com alguns segmentos da população, tais como as pessoas com deficiência. É, na noção de que cabe à escola a construção de respostas educativas mais amplas, e uma organização curricular não seletiva que atenda às peculiaridades dessas pessoas a fim de promover o sucesso de sua escolarização.

Em particular, a discussão curricular no âmbito da Educação Especial ganhou fôlego a partir da implantação do ideário neoliberal em educação e suas inovações educacionais, tais como o lançamento dos documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (BRASIL, 1997), e o “PCN – adaptações curriculares”, em 1999. O segundo documento foi franca e abertamente embasado no livro do pesquisador espanhol Manjon (1995). Partindo de uma perspectiva analítica e crítica das chamadas “adaptações curriculares”, discutiremos a seguir “currículo e inclusão”.

A construção do enfoque curricular da inclusão está centrada, precipuamente, na possibilidade de flexibilizar o currículo. Manjon (1995) ancora suas discussões na noção de necessidade educacional especial. Por um lado, critica a perspectiva clínico-médica de deficiência centrada, precipuamente, nas dificuldades dos alunos. De outro, afirma

que a pedagogia diferencial e terapêutica voltada para os atendimentos individualizados e a classificação não atende as demandas de uma escola que se pretenda “para todos”.

Os planos individualizados de ensino e os currículos diferenciados são criticados em prol da abordagem que se fundamenta em um currículo flexível e adaptável pela própria escola, a partir das necessidades do alunado. Assim, mesmo ao se referir aos Programas de Desenvolvimento Individual, estes têm como base o currículo da escola:

las adaptaciones del curriculum constituyen una estrategia carente de sentido fuera de un Proyecto Educativo global de centro, específicamente diseñado con la finalidad de promover una educación en la diversidad alejada de los planteamientos más habituales en un modelo curricular cerrado (MANJON, 1995, p. 58).

Neste sentido, o conceito básico de sua teorização é a formulação das Adaptações Curriculares, concebidas como sequenciação de ações sobre o currículo escolar formulado para determinada população, direcionadas para modificação de um ou mais dos elementos básicos (conteúdo, objetivo, metodologias e avaliação) e que possibilitem “*el maximo de individualizacion didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial*” (MANJON, 1995, p. 82).

Propõe, ainda, um sistema de gradações na adaptação do currículo escolar. Neste sentido, classifica as adaptações em *não significativas* ou *significativas*. Nas primeiras, ocorrem mudanças curriculares menos expressivas, com leves alterações do planejamento e execução das atividades, em sala de aula. Nas segundas, as modificações nas atividades escolares são contundentes, podem implicar, inclusive, a introdução de métodos e técnicas diferenciados, em atendimentos individualizados, na eliminação e/ou substituição de conteúdos e objetivos curriculares e, até, na criação de padrões diferenciados de avaliação.

Manjon (1995) considera o Projeto Pedagógico da Escola o fundamento das flexibilizações que podem ocorrer em três níveis: 1) adaptações do centro - que dizem respeito às mudanças da proposta pedagógica da escola com vistas ao atendimento das demandas dos alunos;

2) adaptações na aula - concernentes às modificações e ajustes efetuadas nas atividades que compõem as aulas para que alunos com deficiência possam atingir os objetivos instrucionais a eles destinados, no coletivo da sala de aula e 3) adaptações individuais - referentes à organização de atividades específicas para o aluno que necessita de atenção diferenciada. Podem ser elaboradas não somente pelo professor da classe regular, mas por especialistas em Educação Especial ou psicopedagogia, em regime de parceria. Devem ser utilizadas somente quando absolutamente necessárias, pois significam um retorno à individualização.

Esta forma de conceber a abordagem curricular da inclusão é técnica e lança mão, ainda, do modelo de objetivos instrucionais de Tyler (1976), que pode ser encontrada tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto no documento Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com NEE.

É sabido que os PCNs foram diretamente baseado nos Parâmetros Curriculares da Reforma Educacional Espanhola que, na concepção de Sacristán (1998), têm como característica central as estratégias de Tyler (1976), associadas ao construtivismo. Tal associação é contraditória, na medida em que um sistema racional, com objetivos pré-determinados é colocado ao lado da proposta que pressupõe a criatividade e a flexibilidade dos planejamentos escolares. Acrescenta-se, a isso, o fato de este autor enfatizar que o currículo não diz respeito apenas aos programas oficiais, compulsoriamente implantados, mas aos processos culturais da escola, nem sempre associados aos discursos formais. É possível vestir a carapuça ao pensar nos volumes dos PCN's brasileiros que, em geral, criaram poeira e mofo nas estantes das escolas, enquanto certa imutabilidade caracterizou o trabalho pedagógico cotidiano dos professores.

O volume Adaptações Curriculares dos PCN pode ser enquadrado dentro dos "esforços" da Secretaria de Educação Especial do MEC - na década de 1990 - em fornecer subsídios para que as escolas regulares pudessem lidar com as chamadas necessidades educacionais especiais dos alunos.

A concepção de currículo nas adaptações curriculares aponta:

(...) o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades. Assim, pode ser

visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (grifo meu) (BRASIL, 1999, p. 31).

O acesso ao conhecimento é fator de democratização e garantia de direito constitucionalmente garantido; as adaptações curriculares facilitam o acesso a esse conhecimento e podem se manifestar em três âmbitos, semelhantes aos propostos por Manjon (1995): “no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual” (BRASIL, 1999, p. 40).

No primeiro, a responsabilidade do processo de adaptação é do projeto pedagógico, porquanto deve propiciar condições estruturais adequadas para a efetivação de adaptações na sala de aula e no nível individual. Estas são as medidas coletivas na feitura da inclusão.

As adaptações ao currículo da sala de aula e adaptações individualizadas do ensino são realizadas pelo professor, no planejamento pedagógico de suas atividades. Assim, a vivência cotidiana da inclusão está centrada, notadamente, nas mãos dos professores da classe regular “que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa” (grifo meu) (BRASIL, 1999, p. 17).

A ênfase no “fazer técnico” pode incorrer na feitura de currículos individualizados que finalizam por legitimar não as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, mas as suas limitações. Isto pode ocorrer na medida em que as transformações curriculares são analisadas desvinculadas das condições concretas e históricas que condicionam as instituições escolares, das concepções e preconceitos que naturalizam limitações e compreendem as deficiências somente com “dados clínicos”.

O documento *PCN – Adaptações Curriculares* segue afirmando que essas experiências representam a concretização dos objetivos do sistema educacional e o plano cultural, por este personalizado, como “modelo ideal de escola defendido pela sociedade” (BRASIL, 1999, p. 31). Esse “modelo ideal” parece existir de modo natural, ficando os embates e conflitos dos grupos que buscam representatividade nos currículos escolares, e a questão

do poder (ou ausência de poder) à margem do conceito de currículo apresentado nas Adaptações Curriculares.

O aspecto técnico da feitura do currículo é valorizado, em detrimento dos significados sociais atribuídos à “deficiência” e às condições de materialização da escola inclusiva. Fatalmente, significados estão presentes ou silenciados no cotidiano da escola (no currículo), cristalizando as concepções hegemônicas e, em geral, preconceituosas a respeito das pessoas com deficiência.

Quando se discute inclusão somente a partir de uma concepção técnica, há uma opção pelo caminho menos tortuoso e reducionista da inclusão como arranjos técnicos capazes de tornar a escola um espaço que aceita as diferenças. Bastaria, então, capacitar professores, fornecer aparato de recursos humanos e materiais à escola. Não obstante, a inclusão fica no reino dos discursos oficiais, enquanto os docentes são obrigados a lidar com situações que não compreendem, isto é, os significados e desdobramentos práticos das adaptações curriculares são esquecidos. A formação e o acompanhamento necessários para o docente praticar a inclusão no cotidiano são descuidadas.

A seguir, discutimos a perspectiva que politiza o currículo e assevera determinações conjunturais mais amplas que influenciam a forma como a escola e seus atores (docentes, discentes, técnicos e funcionários) lidam com a deficiência. Advogamos que a inclusão se apresenta como “campo de forças” e embates, e não somente como terreno da competência técnica de professores e gestores.

Na perspectiva das tendências curriculares atuais, consideramos o enfoque da construção cotidiana do currículo. Essa inovação se opõe, por um lado, à tradição arraigada na senda do currículo, vinculada ao referencial de cunho técnico-instrumental centrado no planejamento, visando à aferição quantitativa de comportamentos observáveis; por outro lado, à tendência sociométrica que buscava explicar o fracasso e a evasão escolar com suporte nas variáveis macrosociológicas (nível socioeconômico, grau de instrução familiar). Consideramos assim, que acomodações, adequações e/ou adaptações curriculares ocorrem no âmbito do cotidiano escolar e

revelam bem mais que a competência técnica de professores e outros profissionais da escola.

Assim, a organização de adaptações curriculares pressupõe escolhas “do que” e “do como ensinar” alunos/alunas com deficiência, e tais escolhas são social e historicamente determinadas. Enfatizamos, ainda, que a escola tem sido, por excelência, espaço de homogeneização de práticas curriculares. A expansão da escolaridade universal trouxe para a escola dilemas com os quais ainda convivemos, apesar do discurso inclusivo.

A escola está diante da diversidade de grupos e, também, de individualidades. Contudo, sua massificação implica que não há como atender todas as necessidades individuais. Para Sacristán (2002, s.p) “o problema é de equilíbrio, mais ou menos uniformidade e comunhão para alguns objetivos, mais ou menos contemplação possível da individualidade em outros”. Tal equilíbrio se conquista com a competência técnica para a organização curricular mais aberta e flexível, mas, também, na consideração de que no currículo algumas “vozes” ecoam em detrimento de outras. Assim, preconceitos e concepções estereotipadas, arraigadas no imaginário popular e no senso comum dos profissionais que atuam na escola e “fazem” o currículo, são elementos que compõem o que, em teoria de currículo, é denominado de *currículo oculto* - compreendido, neste artigo, como as normas e valores que são, implícita e efetivamente, transmitidos pelas escolas e, geralmente, não mencionados nos planejamentos elaborados (com fins e objetivos) pelos professores.

Apple (1982) e Santomé (1995) apontam Jackson, com a obra *‘Life in Classrooms’*, publicada em 1968, como o primeiro a lançar o conceito de currículo oculto. Para Jackson (1996), a escola é espaço com características únicas, como:

- a) a escola não lida somente com o conhecimento, porque os hábitos são ensinados de forma subliminar, por intermédio dos modos de organização das escolas que criam rotinas, disciplina nos alunos que aprendem, entre recompensas e punições, o que é valorado positivamente. Trata-se de:

comportar se de manera que promueva la probabilidad del elogio y reduzca del castigo. Em otras palabras, há de aprender como opera el sistema de

premio de la clase e luego usar esse conocimiento para incrementar el flujo de gratificaciones hacia sua persona (JACKSON, 1996, p.65);

- b) o ambiente escolar, notadamente as salas de aula, torna possível a constante vigilância de comportamentos, ou seja, o disciplinamento caracterizado pelo respeito à rotina, horários, horas de trabalho e lazer. O cotidiano ensina aos alunos a manter a ordem e a ter clareza do que o professor espera de cada um;
- c) a escola é espaço de ambivalências e propõe tarefas nas quais nem sempre existe correspondência entre 'desejos pessoais' e 'objetivos institucionais'. Ou seja, há agrados e desagradados na realização das tarefas por parte do aluno, mas este aprende que não pode optar por sempre fazer o que deseja. Forjam-se, assim, estilos de comportamento úteis no contexto da posterior inserção da criança na vida adulta, notadamente para ingresso no mercado de trabalho;
- d) o sistema de avaliação da escola cria categorias de alunos. Tal sistema não está associado somente a provas, notas, testes, aprovações e diplomas. Toda uma rede de "elogios" e "censuras" é tecida por professores e outros profissionais da escola; assim são construídos juízos de valor que separam os "bons" dos "maus" alunos. Jackson (1996) adverte que as crianças aprendem que é possível que circulem comentários na escola sobre elas; o que talvez não se apercebam seja o como se comportam a partir destes comentários.

Silva (1992, p.100) vai mais longe ao asseverar:

a pertinência a essas categorias passa a determinar como esta pessoa se vê a si mesma e, portanto, como se comporta, e como as outras pessoas a vêem, afetando assim suas oportunidades na vida.

Os desdobramentos ideológicos e a legitimação são sedimentados em aspectos implícitos do currículo em ação e ficam no domínio do simbólico. Sob tal perspectiva, as questões curriculares em Educação Especial podem ser focadas no âmbito técnico, e em sua tradução efetiva na realidade escolar - no currículo em ação e nas diversas dimensões (currículo

oculto, real, em ação), para analisar a efetivação dos valores de exclusão/inclusão de alunos com deficiência.

Na escola se aprende e se ensina mais do que o conhecimento socialmente acumulado pela humanidade e julgado legítimo de ser ensinado às gerações mais jovens; a escola, com seu currículo, de forma declarada e não declarada, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às gerações mais jovens porque seleciona, classifica, rotula, disciplina e distribui desigualmente o saber.

Feitas em essas considerações fazemos dois questionamentos: “o que é veiculado nos currículos sobre a deficiência no contexto da história da humanidade?” e “como transcorre o acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento curricular (métodos, técnicas, avaliações de ensino) nas escolas?”.

Responder a essas questões é tarefa para os que se interessam pela construção de uma escola que atenda às demandas de todos os alunos, considerando-os sujeitos históricos. A história da deficiência é pouco divulgada e não discutida nos conteúdos curriculares, ou seja, suas lutas ficam à margem do conhecimento curricular. Daí perpetuarem-se perspectivas fantasiosas e preconceituosas sobre o grupo considerado deficiente.

Com professores, alunos, técnicos e gestores que não foram convidados a pensar sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, sujeito, diferença/deficiência, e sobre as concepções curriculares circulantes no dia a dia da sua escola, fica pouco provável pensar em diversidade e sucesso escolar.

Neste sentido, advogamos a perspectiva de que a inclusão carrega consigo a dimensão técnica, no sentido de depender de modificações no funcionamento escolar, no nível curricular. Mas sempre aliada à perspectiva crítica, a qual reconhece o currículo escolar como espaço de circulação de valores e representações sobre os alunos, a aprendizagem e o ensino.

As estratégias, em termos de organização da prática curricular, com relação aos alunos com deficiência, podem contemplar discussões sobre o tipo de sujeito que o currículo quer formar. Assim, o sentido de

quaisquer modificações curriculares para atender demandas de alunos com deficiência tem dimensões técnicas e políticas.

Questionamos – retornando a nossa epígrafe – que tipo de “gente” queremos formar: elaboramos currículos para emancipação ou subordinação da pessoa com deficiência? Deixamos o questionamento com o ponto de partida para novas reflexões sobre currículo e inclusão.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. *Reformulação de Currículos para a Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1976.
- _____. *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis*. v. I. Brasília: MEC/CENESP, 1979.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC, 1999
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira*. São Paulo: Educ, 1993.
- DOLL Jr, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JACKSON, P. W. *La vida em las aulas*. 4. ed. Madrid: Morata, 1996.
- JANNUZZI, G. *A Luta Pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1992.
- MANJÓN, D. *Adaptaciones curriculares*. Granada: Aljibe, 1995.
- MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. Paulo: Cortez, 1999.
- KASSAR, M. M. C. Liberalismo, neoliberalismo e Educação Especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES: A nova LDB e as necessidades educativas especiais*, Campinas: Unicamp/CEDES, n. 46, p. 16-28, 1998.
- NUNES, L. et al. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Letrãs, 1998.
- REGO, J. *Doidinho*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

SACRISTAN, J. G. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-54.

_____. Reformas educativas y reforma Del currículo: anotaciones a partir da experiência española. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998.

SANTOMÉ, J. T. *O curriculum oculto*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.