

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POR ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E CURRÍCULO – UM ESPAÇO TEMPO DE INCLUSÃO?

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: POLICIES, PRACTICES AND CURRICULUM, A TIME-SPACE OF INCLUSION?

Em momentos difíceis, quando as forças globais estão estimulando a reestratificação e a rediferenciação, a mudança pode ter um lado muito pouco desejável. Com isso, teóricos e defensores da mudança precisam examinar as “estruturas de oportunidade” em que sua mudança irá exercer seu efeito. Pois, se não levarem a cabo essa investigação, poderiam estar promovendo mudanças que tem efeitos bem diferentes daqueles que possam estar desejando. A mudança, longe de ser progressista, poderia ter o efeito oposto (GOODSON, 2008, p. 27).

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Doutora em Educação pela Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação pela Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

Márcia Denise Pletsh

Doutora em Educação pela UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação da UFRRJ.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Florianópolis – SC – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Campo Grande – MS- Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Endereço

Universidade do Estado de Santa Catarina
Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
Departamento: Pedagogia
Av. Madre Benvenutta, 2007
Florianópolis - SC
CEP: 88035-001

E-mails

geolunardi@gmail.com
fabiany@uol.com.br
marcia_pletsch@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto apresenta algumas reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado, focalizando, especificamente, algumas preocupações curriculares. Para tanto, o texto apresenta resultados de investigações realizadas pelas autoras. Com base nesses estudos, discute as proposições políticas que deram origem ao

Atendimento Educacional Especializado e as implantações de tal serviço nas escolas. Em especial, aborda-se a necessária relação entre currículo escolar e Atendimento Educacional Especializado. Para isso, discutimos o próprio conceito desse modelo de apoio e as implicações para o currículo escolar da classe comum de ensino. Na esteira desses argumentos, os resultados de pesquisa apontam a estrutura rígida do currículo escolar e o pouco impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Currículo. Políticas Curriculares.

ABSTRACT

This paper presents some reflections on the specialized educational services, focusing specifically on some curricular concerns. To this end, it presents the results of investigations carried out by the authors. Based on these studies, it discusses the policy proposals that gave rise to Specialized Educational Services, and the deployment of these services in schools. In particular, it addresses the necessary relationship between the school curriculum and the Specialized Educational Services. It discusses the concept of this model of support and the implications for the school curriculum of the common teaching class. Following these arguments, the results of the research indicate the rigid structure of the school curriculum, and the low impact of specialized services on the teaching and learning procedures in the classroom.

KEY WORDS: Specialized Educational Services. Curriculum. Curriculum Policies.

Por diferentes perspectivas e direções metodológicas, temos nos ocupado do estudo das políticas e das práticas inclusivas desenvolvidas no universo escolar, tomando como principal foco de análise os aspectos curriculares. Desse modo, ao analisar as práticas da Educação Especial a partir da política de Educação Inclusiva e de todos os seus desdobramentos, o currículo continua sendo nosso objeto prioritário.

Especificamente, temos investigado, no âmbito do grupo de pesquisa, as práticas curriculares presentes nos diferentes tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizados pelas redes de ensino e, também, focalizados nas questões relativas às políticas curriculares presentes na constituição da chamada escola inclusiva.

Nesta perspectiva, o presente texto objetiva, ainda que de maneira panorâmica, realizar o cruzamento de diferentes produções e investigações realizadas por este grupo, sobre o Atendimento Educacional Especializado, situando nossas preocupações “curriculares” sobre a temática.

Em especial, pretendemos estabelecer a necessária relação entre currículo escolar e Atendimento Educacional Especializado. Para isso, discutimos o próprio conceito desse modelo de apoio e as implicações para o currículo escolar da classe comum de ensino. Na esteira desses argumentos, apresentamos alguns resultados de investigações desenvolvidas pelas autoras que nos apontam a estrutura rígida do currículo escolar e a ausência de impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Iniciamos as discussões analisando, de forma sucinta, as diretrizes oficiais sobre o atendimento educacional especializado, bem como apontamos algumas questões a serem pensadas para a sua operacionalização pelas redes municipais de ensino, responsáveis pela maioria das matrículas de pessoas com deficiências. Em seguida, focamos as práticas curriculares realizadas em alguns modelos de AEE e também em salas de aula regulares para discutir a manutenção e a estrutura rígida dos currículos escolares, mesmo em tempos de escola inclusiva.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS E PERSPECTIVAS

Os sistemas educativos, nos diferentes países, têm construído alternativas para atender às demandas oriundas das dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Tal questão

há muito tempo é estudada na literatura educacional. O debate sobre as dimensões nesse campo originou-se na vertente médica psicológica e somente nos anos de 1980 e 1990 ganhou espaço na área educacional, sobretudo com a ampliação das discussões e da elaboração de políticas pró-direitos educacionais e sociais pautadas na proposta de “educação para todos”.

No entanto, apesar da ampliação do debate no âmbito educacional, conforme apontado por Cronbach (apud NIZA, 1999, p. 29), os sistemas educativos continuam organizando suas práticas de forma tradicional. Segundo a mesma autora, essas práticas são organizadas em cinco tipos de respostas para o atendimento das especificidades dos alunos. São elas:

Método seletivo: assenta em objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. A permanência dos alunos na escola dependerá de suas aptidões para acompanharem os currículos. [...]

Método temporal: pressupõem igualmente que devem existir conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Valoriza o ritmo de aprendizagem e o tempo de individualização. [...]

Método da neutralização: parte do princípio de que alguns têm dificuldades na escola provocadas fundamentalmente por fatores de origem social ou cultural. Por isso deverão ser compensados. [...]

Método da adaptação de objetivos: decorre da convicção de que a diversidade de alunos que freqüentam uma escola não pode realizar as mesmas aprendizagens. Organizam-se então currículos diversos para diferentes grupos. [...]

Método de adaptação do ensino: considera que um único método de ensino/aprendizagem não pode satisfazer as necessidades de todos os alunos. Um ensino adequado exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos. A sua variante mais conhecida é a do ensino adaptativo, que vê as diferenças individuais como um facto conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos.

O primeiro método se assenta na tradição escolar seletiva e tem sido o mais comumente utilizado nos sistemas de ensino, sedimentando a ideia de meritocracia no cotidiano escolar. O segundo tem originado propostas de apoios extraclasse, que aumentam o tempo para aprendizagem do aluno de determinado conteúdo. O método da neutralização tem sido utilizado por inúmeros programas de educação compensatória, principalmente aquelas alternativas constituídas no modelo americano. O método da adaptação dos objetivos originou, por exemplo, propostas como a ideia de currículo alternativo em Portugal. O último método, na perspectiva de Niza (1999), seria aquele que nas últimas décadas tem sido buscado por diferentes sistemas educativos, como no caso do Brasil, em consonância com as políticas de educação inclusiva, amplamente disseminadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹, sobretudo a partir do governo Lula (2003-2010).

Desde o início do governo Lula foram implementadas políticas em prol da inclusão de diferentes grupos sociais. No campo da Educação Especial, direcionada para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades, ocorreram investimentos significativos para disseminar a política de educação inclusiva, especialmente com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade². O Programa foi criado com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades especiais de acesso e permanência, com qualidade, na rede regular de ensino.

Em 2008, com essa perspectiva, foi proposta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prevendo o AEE em salas de recursos e centros especializados de referência. Nesse documento, o AEE é entendido como um serviço da Educação Especial a ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular por meio de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente com o objetivo de promover ao educando autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Tomando como referência essa política, em 2009 foi homologado o Parecer 13, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), em conformidade com o Decreto nº. 6.571 de 2008, o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal

e dos municípios que prestarem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a). Sobre esse decreto, merece-se mencionar que, a partir de janeiro de 2010, os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos com AEE no contraturno devem receber recursos em dobro do FUNDEB³. Como ainda não temos pesquisas sobre o impacto da aplicação desse dispositivo legal no processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas municipais de ensino, frisamos a importância do acompanhamento e da avaliação da extensão e da qualidade das práticas curriculares a serem desenvolvidas no âmbito do AEE. Nossa preocupação se justifica, em particular, porque, em função de acesso a recursos adicionais, a inclusão total pode ser realizada com oferecimento de atendimentos especializados precários e descontínuos (PLETSCH, 2011).

Ainda no ano de 2009, os pressupostos filosóficos e políticos do atendimento educacional especializado foram regulamentados pela Resolução nº 4. De acordo com essa resolução, o AEE deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades especiais e que deverá ser realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento, segundo a resolução, deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. No entanto o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (BRASIL, 2008, 2009; MACEDO *et al.*, 2011).

Todavia, como apontado por Macedo *et al.* (2011), não basta implementar uma política de AEE sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, tais como, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, na organização didática e do tempo e na estratégia de avaliação, para atender à diversidade dos alunos que a frequentam. Isto é, flexibilizar o currículo para atender a todos os alunos é urgente, mas não pode ser tomado como forma de empobrecimento dos conhecimentos a serem proporcionados aos alunos deficientes.

Nesse sentido, o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente pelo trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum. A responsabilidade desse planejamento é colocada pela Resolução nº 4 (Art. 9) como sendo dos professores do AEE, que também devem:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, Art. 13).

Para refletir sobre as exigências postas ao professor do atendimento educacional especializado, parafraseamos as questões apresentadas por Pletsch (2011): será que os professores de AEE terão

tempo disponível para tal tarefa? Como professor de AEE, é possível atender ao aluno e dar conta de todas essas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas semanais? Que formação será necessária? Será que cursos de especialização⁴ oferecidos a distância em nível nacional – de maneira geral, desconectados da realidade local das escolas e redes de ensino – são suficientes para atender às demandas exigidas para a atuação do profissional do AEE?

Nessa direção, defendemos que, muito mais do que propor políticas de atendimento educacional especializado e promover formações sobre como operacionalizá-las, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam desenvolver práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, em nossa percepção, a grande questão é para além da concepção curricular escolhida. Dito de outro modo, na prática parece que os modelos de atendimento ainda surgem com uma lógica adaptativa. Ou seja, diante das diferenças nos modos de aprendizagem, as perguntas curriculares parecem nunca incidir sobre as próprias práticas curriculares a que estão sujeitos os alunos e os professores. O foco de atenção é persistentemente colocado no erro, na dificuldade, na incapacidade, na diferença e no sujeito. O processo parece não ser questionado e as alternativas nesse sentido aparecem como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas.

Igualdade e diferença, homogeneização e diversificação estão, portanto, no centro desse debate e precisam ser enfrentadas para podermos entender o objetivo, o sentido e o papel das alternativas curriculares constituídas no atendimento às diferenças no currículo escolar.

Os estudos⁵ que temos realizado sobre as práticas curriculares das escolas com sujeitos com deficiência têm nos mostrado que foi uma igualização não desejável, ou seja, uma nítida tentativa de adaptar os modos de aprender ao modo de ensinar e à exclusão sistemática daqueles que não conseguiam se adequar. Como alternativa, os serviços de apoio constituídos e, agora o AEE, podem contribuir ainda com essa igualização. Teoricamente, poderíamos depreender que esse esforço de igualização dos sujeitos na escola poderia ser válido justamente porque a escola continua trabalhando com um único currículo comum para todos. No entanto, ao identificarmos a fragilidade do conhecimento escolar oferecido em sala de aula, quando não negado, é que percebemos a seriedade desse fato. As alternativas constituídas, em vez de ajudar nesse acesso, acabam sendo formas de adaptar o aluno ao modelo escolar.

Considerando o tipo de diferenciação presente nas práticas curriculares, identificamos que também os serviços constituídos vão dar respostas diferenciadas conforme o próprio entendimento que se tem das diferenças que originam o atendimento.

A questão do currículo comum trabalhado e da diferenciação sugerida parece não dar conta para resolver a questão. Em outros termos, parece-nos que estamos caminhando, como aponta Sacristán (2003, p. 339), por uma linha tênue, um frágil equilíbrio entre dois riscos:

O da unidade do currículo comum que nos pode fazer cair na homogeneização estéril e antidemocrática por um lado, e o da diferenciação geradora de desigualdades, por outro. Destes vários pontos de vista, parece-nos de rejeitar tanto a homogeneização em nome da igualdade, que pratica um progressismo ideológico impregnado de conservadorismo pedagógico, como a diferenciação conservadora e pós-moderna, incapaz de conceber os problemas da igualdade e da justiça curricular.

Diante de um processo que Bourdieu (1998) chamou de excluídos do interior, Connell aponta que, para efetivamente existir justiça no contexto curricular, não é necessário apenas oferecer o mesmo currículo. Trata-se de possibilitar o acesso a esse conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem oferecidos pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social, sobretudo para crianças das classes populares. Connell (1997, p. 66) inclusive propõe a constituição de um currículo contra-hegemônico como forma de garantia da justiça curricular. Segundo o autor:

El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un curriculum contra hegemónico debe incluir la parte generalizable del currículo tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

Com base na discussão proposta por esses autores, entendemos que uma forma adequada de se trabalhar com a diferença em sala de aula é recuperar e explicitar as duas dimensões sempre presentes na relação com o saber (CHARLOT, 2000): a identitária e a epistêmica. Estamos diante de um espaço social regulado por mecanismos de poder e de controle, tendentes à reprodução das desigualdades sociais, e no qual se constitui uma forma escolar originária de práticas curriculares que legitimam a exclusão. Cria-se uma relação com o saber que demarca os sujeitos com incompetentes, incapazes, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza com conhecimentos dispensáveis e que pouco contribuem para a constituição da capacidade crítica, analítica e reflexiva.

Por essa mesma lógica, as alternativas curriculares pensadas para o atendimento à deficiência são organizadas na mesma vertente uniformizadora e homogeneizadora das práticas curriculares das quais são oriundas.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA: NOVOS ESPAÇOS TEMPOS DE PRÁTICAS CURRICULARES?

Não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada. (FORQUIN, 1993, p. 9).

Quanto às escolas, estão propostas as incorporações de alunos para os quais as previsões ordinárias do currículo resultam insuficientes e, em alguns casos, inadequadas, tendo se tornado necessário prever atuações dirigidas que facilitariam o sucesso escolar. Nesse contexto, as salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais, como espaços do AEE, têm se tornado o *espaçotempo* preferencial de materialização da chamada inclusão dos deficientes na escola comum.

Em pesquisa⁶ que vimos realizando com o objetivo de mapear as estruturas de gestão do currículo necessárias para a efetivação da diferenciação, principalmente aquelas que apontam quer para o progresso qualitativo da aprendizagem escolar, quer para a identificação e a resposta positiva às necessidades dos alunos, temos operado duas frentes metodológicas, a saber: o estudo comparado dos documentos curriculares produzidos pós-parâmetros curriculares nacionais, inclusive as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998-1999) e referenciais curriculares nacionais de educação infantil (1999), e a etnografia de três escolas (rede estadual, municipal e privada), que operam ou não flexibilizações/diferenciações curriculares para alunos com deficiências.

Destacamos, nos limites deste texto, um dos quesitos que compõe a “Ficha de Observação da Aula” – **II Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, atividades e tarefas, material utilizado, método e processos de avaliação)** –, para construirmos, ainda que de maneira sucinta, alguns indicativos de análise das práticas no interior do atendimento educacional especializado.

Em um total de sessenta horas de observação, em cada uma das escolas escolhidas, distribuídas entre as salas de recursos e as multifuncionais, encontramos práticas curriculares que indicam escolhas centradas ora nas características das deficiências (seria melhor dizer, dos deficientes), que oscilam entre a homogeneidade e as diferenças, ora nos *habitus* professorais (entendidos como a síntese visível dos modos de ser e estar no ofício docente).

Acrescemos a isso, de um lado, a ideia da inovação do espaço, com o paralelismo de um ensino ministrado em locais diferenciados e mantidos por diferentes professores, com rebatimentos explícitos na necessidade de controle, racionalização, planificação de estudos, estruturas de vigilância e de gestão centralizada; de outro, na inovação quanto ao tempo, com a passagem do planejamento das atividades cotidianas para o planejamento do conjunto do ensino, com gradação e divisão das atividades e das matérias.

Nas duas salas de recursos observadas nos diferentes grupos de alunos com deficiência mental que as compõe, as atividades parecem ser previamente escolhidas, de um rol que pode se repetir em diferentes momentos da semana, com objetivos que transitam entre a lógica das salas de aulas comuns e as dificuldades dos alunos nas disciplinas acadêmicas de Língua Portuguesa e Matemática. A presença das demais disciplinas que compõem os documentos curriculares não conseguiu ser observada no total de horas disponibilizado para cada escola.

Nessa lógica, as práticas são fundadas em jogos pedagógicos (memória, matemáticos, imagens e silábicos), formação do alfabeto móvel e construção de palavras, registro em folhas específicas, registro livre e uso do caderno de classe. A utilização dessas práticas, supostamente, está orientada pelo desenvolvimento individual do aluno, uma vez que, mesmo proposta para os grupos, elas atendem às especificidades das necessidades educativas de cada um deles, pois são realizadas individualmente.

No tocante às práticas das salas de recursos multifuncionais, o diferencial está no acréscimo dos jogos pelo computador ou de dispositivos que se acoplam à televisão. Como o uso desses equipamentos impossibilita atividades grupais, elas são realizadas individualmente ou em duplas. Considerando o número de alunos que compõe o grupo, observamos uma alteração na dinâmica *espaçotemporal* dessas salas.

Tal dinâmica, entendemos ser não somente orientada pelo contraturno, mas principalmente pela escolha das atividades, sejam elas desenvolvidas nas próprias salas ou em outros espaços da escola (quadra de esportes e laboratórios) e dos processos que a compõem – processos esses que não estão vinculados aos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas acadêmicas, trazidos pelos documentos curriculares.

Vale dizer que o que define as atividades e, conseqüentemente, as práticas, guarda relação apenas com a **proposta organizativa** de flexibilização/diferenciação curricular, que engloba o agrupamento de alunos, a organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), a disposição do mobiliário e de materiais didáticos e os tempos flexíveis. A proposta referente aos **procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem**, que poderia assegurar qualquer diálogo com o que está organizado nos documentos curriculares, parece inexistir, porque permanecem algumas questões sem respostas: as atividades escolhidas estão ligadas a quais conteúdos do ensino? Essas mesmas atividades, quando praticadas, respondem a que tipos de escolhas procedimentais e/ou metodológicas? Tais questões, se respondidas, definiriam a amplitude e a qualidade das adaptações/flexibilizações curriculares e, por que não dizer, das respostas educativas às necessidades desses alunos.

O processo de avaliação desencadeado é, em parte, responsável pela manutenção desses questionamentos, pois não conseguimos apreender qualquer objetividade para além do registro do alcance, ou não, de respostas. O que essas respostas significariam no repertório de conhecimentos necessários para as salas de aulas comuns continua indefinido. Tal indefinição é, também, responsabilidade da dinâmica *espaçotemporal* entre salas comuns, e essas salas estão circunscritas apenas ao reconhecimento do lugar que os alunos ocupam em cada uma delas.

Parte dos conteúdos distribuídos pelo currículo, pelos níveis de escolarização e escolaridade pode não ter a mesma significação para os alunos dado o alcance das limitações. Contudo singularizá-los para que alguns deem conta do processo pode significar, mais do que uma diferenciação/flexibilização, uma análise equivocada da função, senão do contexto, da necessidade daquele conteúdo de conhecimento.

Todo o conhecimento escolar funciona na base de um código disciplinar, segundo Bernstein, isto é, a presença de uma racionalidade técnica que se afasta cada vez mais da mera aquisição de ideias.

Complementando o quadro encontrado nas salas de recurso e salas multifuncionais, durante o ano de 2009 e 2010, realizamos um projeto de investigação intitulado *Cultura Escolar e Inovação Curricular nas Escolas Inclusivas*⁷, no qual buscamos identificar a cultura escolar construída diante da inclusão de crianças com deficiência em salas de aula regulares, partindo da análise das atividades contidas nos cadernos escolares.

Os cadernos escolares foram fotografados e serviram como fonte da investigação. Trata-se de registros de crianças dos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais do Município de Florianópolis. Dos alunos donos dos cadernos, seis eram crianças diagnosticadas como portadoras de alguma deficiência e os demais não tinham nenhuma deficiência. Ao todo, construímos uma base de dados de 796 fotografias dos registros feitos em seus cadernos pelas crianças. Tivemos acesso a 35 cadernos escolares, sendo 24 cadernos de crianças ditas “normais” e 11 cadernos de crianças com deficiência.

O caderno escolar é um belo instrumento para se ter acesso à cultura material da escola. Como afirma Vinão Frago (2008, p. 24), não se trata apenas de uma aculturação vaga na escrita

de sucessivas gerações, mas de "interiorizar e dominar umas formas textuais determinadas e não outras, uma idéia ou concepção do escrito e não outra."

Neste sentido, o objeto caderno, apesar de ter um caráter meramente funcional para muitos, leva consigo um caráter fortemente subjetivo, a partir do momento em que ele pressupõe cuidado, capricho, disciplina e conhecimento de regras e de normas para sua utilização. Seu "modo de usar" exige um maior esmero de seu portador e de quem o instrui – neste caso geralmente o professor.

Tal esmero foi muito bem abordado por Rubio (2008) em seu texto sobre estética e ilustrações em cadernos de meninas espanholas, cadernos estes que estavam recheados de lindas ilustrações que simbolizavam o grande valor com que eram tratados. Rubio (2008, p. 242) ainda aponta que um dos objetivos pretendidos em seu estudo seria o de mostrar "que o caderno não é só um suporte para alcançar objetivos curriculares de diferentes disciplinas, mas sua elaboração e produção são um objetivo escolar em si mesmo".

Nessa perspectiva, identificamos que o caderno cumpre uma importante função institucionalizadora dentro da sala de aula. Realizar os registros é mais importante do que o próprio conteúdo a ser ensinado. No caso dos alunos com deficiência, ele serve inclusive como uma comprovação de "pertencimento". Na verdade, independentemente da realização de uma atividade ou não, "ter um caderno" é alçar a identidade de aluno. Por essa lógica, podemos entender os cadernos como um importante dispositivo legitimador do currículo escolar.

Valor del cuaderno reside em ser el testimonio de la labor escolar: propicia hábitos de trabajo, orden, sistematización y estética; recoge múltiples contenidos culturales; es el instrumento de ejercitación de las adquisiciones y mecanismos del cálculo, lenguaje y expresión gráfica; estimulador de la expresión del alumno. (Diccionario de las Ciencias de la Educación apud GVIRTZ, 1999, p. 34).

Desse modo, ao analisarmos a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, a partir de suas produções nos cadernos, identificamos a onipotência desse objeto escolar. Em todas as classes visitadas, existia o "segundo professor", responsável por auxiliar a criança incluída na realização das atividades vividas em classe e, muitas vezes, realizar a integração entre o AEE e o professor da sala comum. Foi interessante observar que esse apoio se dava, entre outras ações, pelo registro das atividades no caderno. Independentemente das condições da criança para compreender e realizar a atividade, o registro é feito explicitando claramente nosso argumento referente ao currículo escolar como um elemento estático, mesmo com a inclusão de sujeitos com deficiência e com alternativas de atendimento especializado sendo criadas.

Por estes pequenos exemplos, conseguimos depreender o quanto o currículo organizado para ser a linha mestra da sala de aula continua intacto mesmo depois da inserção de novos sujeitos e novos atendimentos. As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam a uma dissociação do processo de ensino e aprendizagem, e à manutenção da ideia de deficiência como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado.

Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a deficiência precisa, portanto, ser trabalhada em outros tempos e espaços que não o da sala de aula. A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, é incorporada à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos, não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e, mais uma vez, as perguntas, nomeadamente, curriculares, não são feitas. Percebemos que, ao serem disponibilizados aos professores atendimentos às diferenças dos alunos em espaços e tempos diferentes da sala de aula, e ao não se instituir um canal de comunicação válido entre esses serviços, a prática curricular continua a não ser questionada e os professores não identificam como pertinente questioná-la.

As trocas de experiência que poderiam possibilitar a constituição de novos *habitus* são solapadas por um cotidiano que impede o trabalho coletivo. Cada professor em sua sala de aula acaba sendo sujeito de práticas cristalizadas, acontecendo o mesmo com os professores dos serviços. Aquilo que identificamos como práticas distintas da sala de aula nada mais são que expressões diferentes

de um mesmo cotidiano, que sendo regulador organiza as práticas de modo a tornar possível a manutenção e o controle do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os serviços de apoio constituídos para o atendimento às diferenças dos alunos no processo ensino-aprendizagem precisam ser repensados, considerando o papel que estes vêm a desempenhar no cotidiano escolar. Como afirma Rodrigues (2006, p. 26), “uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidade entre os seus alunos”.

Desse modo, numa compreensão mais ampla, entendemos que a defesa pela escola inclusiva está articulada à defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para toda a população, incluindo os sujeitos com deficiência, que historicamente foram alijados desse processo. Por essa lógica, torna-se premente em nossos estudos a defesa de uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar, como forma de possibilitar o que Young (2008) chama de acesso ao “conhecimento poderoso”. Abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial.

Como afirma Goodson (2008, p. 39):

De um modo geral, o que estou querendo dizer com isso, é que a escolha do momento da mudança curricular deve ser feito cuidadosamente. Essa é uma lição primária das histórias da educação. Atualmente, essa escolha do momento para as iniciativas de mudança é extremamente problemática devido às forças globais que já consideramos. É bem possível que, nos tempos atuais, as forças progressistas devessem estar a favor da conservação educacional e não a favor da mudança.

O alerta de Goodson nos faz ver que, às vezes, necessitamos interrogar melhor as reformas que se propõem a resolver os problemas da escola e modificar também o seu papel. No caso das propostas de inclusão, por seu caráter ideológico, muitas vezes questioná-las torna-se difícil, mas é um exercício extremamente necessário.

Por isso, precisamos de fato trazer um debate curricular para as pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado, pois só desse modo poderemos romper com as estruturas de um currículo que tradicionalmente foi desenhado para a exclusão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. *Decreto nº 6.571*. Brasília, 2008a.

_____. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. *Parecer 13*. Brasília, 2009a.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONNEL, R. W. *Escolas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa, 2003.

_____. *O aluno como invenção*. Porto alegre: Artmed, 2005.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930 y 1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, M. C. da R. F. *Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa*. Florianópolis: UDESC, 2009.

_____. BUENO, J.; SANTOS, R. A. (Org). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2008.

MACEDO, P. C. et al. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Edur, 2011. (no prelo)

NIZA, S. *A cooperação educativa na diferencia do trabalho de aprendizagem*. In: Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1999.

PLETSCH, M. D. *Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar nos municípios da Baixada Fluminense*. Projeto de Pesquisa com financiamento CNPq, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

_____. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Rio de Janeiro, 2011. (no prelo)

RODRIGUES, D. Dez Idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RUBIO, A. M. B. A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha franquista. In: MIGNOT, A. C. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 7-14.

SILVA, F. C. T. Observatório de Cultura Escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). Campo Grande: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (UFMS), CNPQ, 2009.

_____. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva dos deficientes. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, p. 214-227, 2010.

_____. Necessidades Educacionais Especiais. In: Gizele de Souza. (Org.). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 201-218, 2010.

_____. Possibilidades da inclusão escolar: entre o controle e a emancipação das/nas práticas curriculares. In: MENDES LUNARDI, G. M.; SILVA, M. C. da R. F. (Orgs.). *Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa*. Florianópolis: UDESC, 2009. p. 69-84.

_____. Facas de uma história curricular: textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998). *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, v. 3, p. 179-197, 2008.

_____. Gestão Controlada das Diferenças no-pelo Currículo: Leituras e Leitores da diferenciação curricular na escola inclusiva. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 4, p. 1-19, 2008.

SOARES, M. T. N. *Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas*. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2010.

VINÃO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 1001, p. 1279-1282, set/dez.2008.

NOTAS

¹ Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas e as políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

² Soares (2010) faz uma análise crítica interessante sobre a implementação desse programa.

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

⁴ Referimos-nos aos cursos do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: janeiro de 2011.

⁵ Alguns deles, a saber: Mendes Lunardi (2008, 2009), Silva (2008, 2009 e 2010) e Pletsch (2009, 2010).

⁶ Observatório de Cultura Escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008), financiado pelo CNPQ.

⁷ Mendes Lunardi (2010).