

CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Alexandro Braga Vieira
Professor do Centro de Educação – UFES
Pós-Doutorando em Educação – PPGE - UFES

Carline Santos Borges
Mestranda em Educação – PPGE - UFES

Eixo 2: Pesquisa e Práticas Educacionais

Categoria: Comunicação

Introdução

Atualmente, vivemos um tempo que nos convoca a adotar os desafios que impediram e ainda impedem que muitas pessoas tenham acesso ao conhecimento como uma situação a ser constantemente problematizada, movimentando ações que provoquem rupturas nas estruturas excludentes. Temos defendido essa linha de pensamento, mas alimentada pelas produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos que advoga por uma justiça cognitiva entre os saberes e a visibilidade das experiências, dos conhecimentos e dos grupos sociais descartados pela sociedade moderna.

Nesse sentido, temos concordado com Santos (2007) quando afirma que o pensamento moderno é nutrido por uma racionalidade técnica monocultural, denominada de razão eurocêntrica ou indolente, que dificulta que o saber científico dialogue com os outros conhecimentos que dão sentido à vida em sociedade. Esse pensamento traz implicações para a constituição dos currículos escolares, pois, pelo fato de o saber científico encontrar dificuldades de diálogo com outros saberes, a seleção do que será ensinado aos estudantes é definida *a priori*, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas por muitas comunalidades, se constituem, também, por várias especificidades que não são legitimadas pela razão indolente, não são credíveis a ponto de serem incorporadas nos currículos escolares.

Quando relacionamos essa discussão com os pressupostos da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a situação se torna mais complexa. Deparamo-nos com sujeitos que trazem percursos de aprendizagem diferenciados, necessidades de

acessar uma pluralidade de conhecimentos e tempos distantes dos institucionalmente valorizados.

Por esse cenário, a razão indolente cria a ideia de que são estudantes ineducáveis e sem condições de serem envolvidos no currículo escolar, restando vivenciar experiências voltadas à convivência social. Inspirado no pensamento de Santos (2006), defendemos a constituição de pensamentos alternativos para a problematização dos fundamentos que postulam pela normatização como a única possibilidade de operacionalizar o conhecimento na escola. Essa situação vem trazendo dificuldades para os professores escutarem, observarem e investigarem as necessidades trazidas pelos estudantes com indicativos à Educação Especial para o ambiente da sala de aula. Impossibilita a garantia dos conhecimentos que vincularão esses alunos ao contexto social. Sem falar da dificuldade de validar os conceitos que esses sujeitos produzem sobre si e os enredados para entender a dinâmica social que perpassa cada um de nós.

Pensar em uma proposta de currículo que toma o conhecimento como um elemento emancipador e imbricado às transformações pelas quais passa a escola e a sociedade pode se configurar em um pensamento alternativo para que os estudantes acompanhem essa produção, fazendo emergirem outras possibilidades de existência para esse sujeito. Esse raciocínio é interessante, pois se, para Santos (2006), a indolência dessa razão busca nos convencer de que temos uma única maneira de valorizar o conhecimento, o combate a essa razão pode sinalizar indícios de como forjar, nos educandos, um pensamento crítico e reflexivo sobre as desigualdades sociais e o compromisso de cada cidadão de combatê-las.

Nesse sentido, precisamos, constantemente, lançar um olhar sensível para as salas de aula comuns para acompanharmos como a razão indolente busca se materializar. Como se trata de um pensamento audacioso, cheio de artimanhas e descomprometido com a reemancipação social e com uma justiça cognitiva entre os saberes, produz, inicialmente, a sensação de que é necessária uma proposta curricular mais envolta em valores, princípios e conhecimentos para manter o controle das classes menos favorecidas. O desafio, portanto é forjar currículos comprometidos com a emancipação social, ou seja, nas palavras de Santos (2006), propostas de ensino que relacionem a apropriação de conhecimentos prudentes para uma vida decente.

A nosso ver, uma escola que adota uma perspectiva curricular emancipatória é aquela que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante.

Dessa forma, temos buscado entender a escola como um espaço permeado por diferentes saberes e trajetórias de vida que precisam dialogar com os conhecimentos a serem constituídos em sala de aula, em um currículo vivo. Para tanto, temos concordado com Santos (2006) ao defender a necessidade de constituirmos subjetividades rebeldes, ou seja, linhas de pensamento e de ação comprometidas com a garantia do direito à Educação para todos os alunos.

O desenvolvimento de subjetividades rebeldes demanda investimento na formação dos professores, principalmente por possibilitarem a reflexão crítica das ações pedagógicas, da composição dos currículos, dos tempos e organizações escolares, da avaliação da aprendizagem, possibilitando ao professor fazer da sala de aula um lugar de mediação e de encontros de aprendizagem.

O Processo de Pesquisa no cotidiano investigado

Para desenvolvimento da pesquisa pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica por reconhecer, a metodologia, os desafios de educar na diferença, tomar a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da superação de situações que parecem inabaláveis.

Elegemos uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Vila Velha – ES com matrícula de estudantes do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. O corpo discente é constituído por 510 alunos, encontrando-se entre eles 21 alunos com indicativos à

Educação Especial. Os sujeitos da pesquisa foram o diretor escolar, duas pedagogas e duas coordenadoras de turnos, além dos professores regentes e de Educação Especial.

O processo de pesquisa envolveu quatro frentes de trabalho: a) observação do cotidiano escolar visando a entender os sentidos dados pela escola sobre o processo de escolarização dos alunos; b) constituição de processos de formação continuada tomando esses sentidos como elementos a fundamentar as discussões; c) acompanhamento e colaboração na implementação de ações na articulação entre o currículo e o atendimento educacional especializado; d) realização de entrevistas semiestruturadas.

O estudo foi realizado no período de julho de 2010 a julho de 2011, estando o pesquisador no cotidiano escolar três vezes por semana (terças, quintas e sextas-feiras), no período das 7h às 11h30min, participando das rodas de conversas fomentadas na sala dos professores, da entrada e saída dos alunos, dos intervalos para o recreio e também dos momentos de formação continuada, planejamento e reuniões e, ainda, dos trabalhos realizados em sala de aula, na sala de Educação Especial e nas aulas de Educação Física, além dos projetos desenvolvidos pela escola.

As ações cotidianas para articulação do currículo com os pressupostos da inclusão escolar

A busca por entender as ações cotidianas para a articulação do currículo com os pressupostos da inclusão escolar nos possibilitou levantar algumas situações que acreditamos ser pertinente considerar na garantia do direito à aquisição dos conhecimentos para estudantes que demandam apoio da modalidade de Educação Especial.

A **primeira contribuição** a ser destacada diz respeito aos **investimentos produzidos pela escola na formação continuada de seus educadores**. Quinzenalmente, a equipe de gestão adotou as quartas-feiras, do horário das 9h40min às 11h20min para estudo e reflexão das questões educacionais. Nesses espaços, os docentes podiam aprofundar seus conhecimentos sobre os pressupostos da Educação Especial, do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem.

Nos processos de formação, os profissionais tiveram a oportunidade de refletir que muitas perspectivas curriculares pressupõem um protótipo de estudante capaz de assimilá-lo. Podiam pensar sobre o fato de os currículos escolares se constituírem por vários saberes a serem ensinados pelas diferentes áreas do conhecimento, tendo os docentes a expectativa de que os alunos dessem conta de apreendê-los dentro de um ano letivo. Os conhecimentos são elencados sem considerar os sujeitos que sentarão nos bancos escolares, desmerecendo os percursos de aprendizagens, os anseios, as possibilidades cognitivas e as diferentes trajetórias de vida.

Nessas dinâmicas formativas, os docentes podiam problematizar conceitos tais como adequação, flexibilização e adaptação curricular, muito utilizado no cenário educacional brasileiro. Podiam pensar que, nesse contexto, para os alunos que não se enquadram no padrão de estudante entra em ação a flexibilização, adaptação ou adequação curricular. Que categorias são essas? São estratégias utilizadas para escolarizar todos os alunos que não se adaptam ao currículo proposto, empobrecendo o currículo por meio de estratégias que não levam os alunos a produzirem afinidades com o conhecimento explorado. Nesse sentido, essas categorias vêm assumindo o caráter de retirar a possibilidade de o aluno ter acesso a determinado conhecimento, pois há o pressuposto de que ele não é capaz de assimilá-lo.

Para Silva (2005), a igualdade de acesso ao conhecimento não pode ser obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. “[...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”.

Como alerta Silva (2009), na elaboração de propostas curriculares, há de se pensar que não trabalhamos com a seleção de conhecimentos e de experiências de forma desinteressada. O currículo é permeado por relações de poder e por ideologias que o colocam em uma constante arena de debate. Com o currículo, produzimos formas específicas e particulares de existência.

Dessa forma, a seleção do que vem sendo ensinado aos alunos, muitas vezes, é relacionada à imagem que a escola produz do estudante com deficiência: um sujeito limitado, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que é ensinado aos demais alunos.

Uma **segunda contribuição** da escola na articulação da sala de aula comum com o atendimento educacional especializado foi **o investimento em reflexões que problematizavam os olhares, as percepções e as relações estabelecidas sobre os alunos considerados “diferentes” ou que, no olhar da escola, apresentavam “diferenças significativas”**.

Nos espaços de formação, os professores puderam discutir que as maneiras como subjetivavam os alunos e suas aprendizagens influenciavam as estratégias adotadas para compor os currículos escolares. Alunos que supostamente se aproximam dos padrões de normalidade e subjetivados como capazes de dar conta de acompanhar as sequências curriculares apresentavam grandes chances de serem significados como os propensos à aprendizagem. Já aqueles com deficiência estavam predispostos a carregar as marcas do “só”. Mas afinal, que é o “só”? Um monossílabo, mas com um poder de reduzir uma pessoa, a aprendizagem dela e as necessidades que trazia para o cotidiano escolar.

Com o Valentim **só** alfabetização. É **só** isso que ele consegue (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O Adriano precisa do Braille, então, até agora ele **só** aprendeu alguns pontos, a se locomover melhor na escola, a se alimentar e se comunicar melhor, mas **só** isso (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A expressão “só” evidenciava como os pressupostos da normalidade/anormalidade interferem no que é ensinado aos alunos, na validação dos conhecimentos adquiridos e na proposição das mediações e práticas pedagógicas. Por muito tempo, a própria sociedade foi nos ensinando que a produção de conhecimento está relacionada com um corpo que funciona dentro dos princípios da normalidade. Dessa forma, quanto mais a pessoa se distancia do padrão de sujeito considerado capaz de aprender, dele se distancia a possibilidade de ser envolvido com a produção de conhecimento.

Para os alunos que se afastam drasticamente do padrão de normalidade, resta apenas a incorporação de princípios e valores necessários à convivência social – como se o domínio do conhecimento pudesse ser ausentado desse processo – pois dependendo do comprometimento do estudante, a relação entre ele e o conhecimento torna-se uma situação absurda. Quando há aproximação com a normalidade, essa relação se torna mais possível:

Tem aluno que dá para ser trabalhado. Tem menino aqui que é quase normal. A gente consegue fazer alguma coisa com ele, mas têm outros que não dá. Tá muito distante do normal. É mais comprometido. A menina não fala, não anda, não escreve. Demora uns dez minutos para responder o que a gente pergunta. Como envolver essa menina no currículo? Eu não sei nem por onde começar? (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Nesse movimento, é interessante refletir com os professores: para que serve o conhecimento? A quem ele serve? Com quais propósitos são explorados? Por que alguns conhecimentos são considerados relevantes enquanto outros são descartados? Por que as produções de alguns alunos se resumem na expressão “só”? Nas reflexões sobre a relação entre o currículo e os pressupostos da normalidade/anormalidade, Apple (2008), afirma ser possível garantir a todos os estudantes acesso a um currículo comum, ou seja, uma proposta de ensino que toma a exigência do conhecimento como um elemento consubstancial, demandando engajamento político dos professores e a assunção de que o ensino precisa ser mais ativo e atrativo para atender às diferentes necessidades que os alunos trazem para o cotidiano escolar.

Alerta-nos Sacristán (2002) que o trabalho com a diversidade requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos. Dessa forma, a questão é pensar como tornar compatível a igualdade entre todos na educação, reconhecendo a pluralidade de formas de existência que nos colocam como singulares nesse mundo.

Dessa forma, há de se visitar os olhares, as atitudes e os pensamentos humanos, pois a leitura que fazemos dos “outros”, ou seja, daqueles que não nos espelham, pode se configurar em empecilhos para que a diferença transite no contexto social sem ser vista como anormalidade.

Uma **terceira contribuição**, diz respeito à articulação dos serviços disponíveis na escola para a garantia do direito à aprendizagem aos alunos apoiados pela Educação Especial. No dizer de Santos (2006) era preciso articular os profissionais, os espaços e a organização curricular de maneira contra-hegemônica, ou seja, de forma que propiciasse a aprendizagem entre pares, o acompanhamento dos processos de produção de conhecimentos, a constituição de experiências significativas de aprendizagem e a possibilidade de adotar a avaliação como um recurso que leva o professor a rever seus saberes-fazeres e a implementar contextos que favoreçam a autonomia do aluno na apropriação do conhecimento.

Com os processos de formação continuada, os profissionais da escola investigada tiveram ricas oportunidades de problematizar as atribuições da gestão na condução de uma escola que se desafia a se pensar inclusiva, bem como a importância do trabalho dos professores de sala de aula no processo de desenvolvimento dos estudantes. Juntamente a esses movimentos, o grupo pôde pensar no professor de Educação Especial como um profissional que articula suas ações pedagógicas as dos professores de sala de aula, pois o trabalho colaborativo aponta novas condições para implementarmos estratégias de ensino mais criativas, utilizarmos recursos pedagógicos diferenciado, trocarmos experiências e ideias e a minimizarmos a sensação de solidão que abate muitos docentes no trabalho com a diversidade humana em sala de aula.

Há de se construir a filosofia que norteia os trabalhos com a Educação Especial, pois a escola necessita eticamente garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos necessários à sua participação na vida social. A questão a ser pensada é: qual o papel da escola para que as necessidades de aprendizagem dos alunos sejam contempladas nos currículos escolares? Para pensar esta questão, buscamos as contribuições de Meirieu (2002), quando postula que abrir a escola para todos é a essência dessa instituição, e do pensamento de Sacristán (2000), ao afirmar que uma escola sem conteúdos é uma proposta irreal de educação.

A assunção da Educação Especial pela escola pode se configurar em oportunidades para os professores refletirem sobre as relações estabelecidas com o currículo escolar mediante o processo de escolarização de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial. Pode ajudar aos professores pensarem que, muitas vezes, os conhecimentos são selecionados, no início do ano letivo, elaborando, os docentes, seus planos de ensino, sem mesmo conhecer o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Finalizando, o currículo escolar em interface com a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial contempla a diversidade, a descontinuidade e a diferença. O processo de ensinar vai além das paredes da sala de aula, e o professor é o profissional que pode contribuir para a transformação das relações desiguais de acesso ao conhecimento, rompendo com as fronteiras culturais que separam os saberes e as ações pedagógicas para torná-las acessíveis aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos produzidos pela escola apontam para a necessidade de os sistemas de ensino constituírem políticas para potencializar a sala de aula comum, munindo-a de recursos, estratégias de ensino, articulações pedagógicas, apoios, formação docente, condições de trabalho para o professor e uma reflexão constante sobre o que se ensina, para que se ensina e como se ensina. Sinalizam também as contribuições da formação continuada na reestruturação dos currículos escolares, pois por essa via podemos pensar nas implicações do conhecimento para o desenvolvimento humano.

Referências

APPLE, MICHAEL W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia : MF Livros, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 161-184.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.