

ADRIANA APARECIDA BURATO MARQUES BUYTENDORP

**CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
O TEXTO, AS IMAGENS E O ACESSO AO ENSINO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS
2006**

ADRIANA APARECIDA BURATO MARQUES BUYTENDORP

**CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
O TEXTO AS IMAGENS E O ACESSO AO ENSINO**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Dra. Alexandra Ayache Anache.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS
2006**

BANCA JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayache Anache

Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Almeida

AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha orientadora Professora Dr^a. Alexandra Ayache Anache que com muita competência e serenidade e acima de tudo com admirável espírito de humildade e humanidade conduziu os passos da minha árdua trajetória de construção do conhecimento

À Professora Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva pelo incentivo e apoio ao longo desta trajetória de pesquisa.

À Professora Dr^a. Maria Amélia por ter aceitado participar da minha banca e pela importante contribuição no Exame de Qualificação.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório pela seriedade e compromisso que conduz o curso de Mestrado desta Universidade.

Aos caríssimos professores do Programa de Mestrado em Educação pela contribuição nas diversas disciplinas para a construção da minha pesquisa.

Às minhas amigas secretárias do curso de mestrado Jacqueline e Tatiana, pelo carinho que sempre me trataram.

Aos meus amigos do curso de mestrado, em especial Maria Fernanda, Vera e Nesdete, pelos momentos de alegria e pelo apoio nos momentos de angústia e pelas trocas de experiências.

Aos meus amigos da Secretaria de Estado de Educação da Coordenadoria de Educação Especial, expresso o meu profundo agradecimento pelo reconhecimento e entendimento de que é preciso continuar estudando sempre.

A todos os meus amigos que direta ou indiretamente acompanharam este momento da minha vida e contribuíram para que a minha busca valesse a pena.

A Deus, pelo dom da vida

Aos meus pais Antonio e Yvone pelo exemplo de amor, humanidade,

força e perseverança que formaram a base forte da minha vida.

Ao meu marido Dílson, meu grande amor, por compartilhar comigo os meus sonhos,

a minha vida.

Aos meus filhos Lucas e Laís minhas melhores obras, pela compreensão e carinho,

mesmo nas horas de ausências.

A minha querida sogra Clarice, pelo amor e apoio de mãe que sempre me dedicou.

Aos meus irmãos Luis Carlos e Vera, cunhados, cunhadas, sobrinhos.

A vocês todo o amor do meu coração.

RESUMO

Este trabalho procurou investigar os conceitos de ensino, por meio da análise dos indicativos presentes nos documentos, que desenham uma cultura curricular que enxerga a possibilidade de ensino dos indivíduos a partir das condições das suas diferenças, sustentando uma prática de especialização do ensino. Para subsidiar a pesquisa foram utilizados publicações oficiais e não oficiais, contendo subsídios para a adaptação do currículo para Educação Especial, a saber: Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, (1979), Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental, Isabel Neves Ferreira (1993), Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos Básicos para o currículo, Maria Cecília de Freitas Cardoso (1997) e um documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, (1999). Como estratégia metodológica, foi necessário estabelecer como eixo de análise, a concepção de indivíduos, os procedimentos didáticos especiais e o tempo escolar os quais são favorecedores do delineamento da cultura escolar do “especial”. A análise dos dados permitiu constatar que as proposições de ensino para a educação especial sempre estiveram centradas nas limitações impostas pela deficiência, as quais parecem dar legitimidade a uma pseudoespecialidade dos processos de ensino aprendizagem. E os resultados da pesquisa corroboraram a nossa tese de que os Parâmetros Curriculares - Adaptações Curriculares (1999) é o redesenho da cultura especializada, considerando que os conceitos e práticas da educação especial permanecem na base de sua proposição.

Palavras-chave: Currículo – Ensino - Educação Especial.

ABSTRACT

This work is an investigation on teaching concepts through analysis of documents that register the curricular culture from where we see the possibility of teaching the individual within their different conditions maintaining the practice of teaching specialization. This research was carried out by using official and non official publications with information from curriculum adaptations for special education, named: Education Curricula for mental handicaps, MEC, 1979; Learning Ways: an education alternative for mentally handicapped students - Isabel Neves Ferreira, (1993); Ecological Approach for Special education: basic fundamentals for the curriculum - Maria Cecilia de Freitas Cardoso (1997); and National Educational Parameter: curriculum adaptation (1999). Methodology strategies were needed to establish, as a focus, the individual conception, special pedagogic procedures and time the students spends in school that contribute to the scholar culture of special students. The data analysis reveals that the teaching proposition for special education was always focused in the limitations of the mentally handicapped, which seems to legitimate a pseudo speciality to the teaching-learning process. The results agree with our hypotheses that the Curriculum Parameters: curricular adaptation (1999) are a redesigned of a specialized culture considering that the concepts and practices of special education remain the same.

Key words: Curriculum; Teaching; Special Education.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O PENSAMENTO CURRICULAR BRASILEIRO: AS IMAGENS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	15
1 Educação e Currículo	15
1.1 Currículo: aproximações conceituais	16
1.2 As raízes do pensamento curricular brasileiro	24
1.3 Pensamento curricular na/da educação especial	34
CAPÍTULO II – CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA “CULTURA DA ESPECIALIZAÇÃO” NO TEXTO.....	47
2 Currículo e cultura especializada: análise dos documentos referenciadores	48
2.1 Definição dos indivíduos	52
2.2 Procedimentos didáticos especiais	62
2.3 O tempo escolar	77
CAPÍTULO III – ADAPTAÇÕES CURRICULARES: REDESENHO DA CULTURA ESPECIALIZADA	83
3 Escola e Currículo	84
3.1 Necessidades educativas especiais e as adaptações curriculares	94
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

O currículo é uma prática complexa, e se apresenta sob diversas perspectivas ou enfoque, exercendo uma função socializadora e cultural de uma determinada instituição, concretizando as funções da própria escola, em um determinado momento histórico, portanto, ele é instrumento, organizado pelos sistemas educacionais, que se modelam de acordo com interesses concretos onde se transformam metas, em estratégias de ensino, que atendam a conflitos e interesses, desempenhando um papel diferente, em cada nível de ensino, dirigindo-se para determinados professores e alunos ou seja, “[...] as modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos, com diferentes origens e fim social e isso reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação”. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 17).

Nesse sentido o currículo dentre outros, determina o que vai ser estudado em sala de aula, diferenciando o conhecimento oferecido a cada grupo.

Para Goodson (1995, p. 21), “O currículo escrito, nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos maiores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” trata-se de uma espécie de roteiro de elementos passíveis de ser ensinados e aprendidos, definidos prioritariamente.

No caso da educação especial, a discussão curricular tem sido produzida centrada nas peculiaridades dos alunos com deficiência, restringindo-se à adaptação de procedimentos pedagógicos, com temporalidade específica, como se somente o saber especializado pudesse dar conta da escolarização desses sujeitos que possuem características diferentes dos “normais”.

A educação especial tem sua história marcada pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência, pela via dos procedimentos didáticos especiais e, principalmente, em espaços institucionalizados, resultando no entendimento de que somente o saber pedagógico especializado promovido nestes locais serão capazes de dar resposta acerca do ensino desses sujeitos.

No Brasil a educação especial por muito tempo, organizou o ensino com objetivo, de proporcionar o desenvolvimento completo dos indivíduos, ou seja, o professor deveria observar sistematicamente, os aspectos psíquicos e físicos dos alunos, de modo a respeitar sua

mentalidade e centrar-se em seus ideais e interesses, acreditando no poder da escola como meio de ajustamento de crianças desadaptadas e da psicologia como ciência de referência para esse processo.

A seleção dos inadaptados ocorria através de um instrumento denominado, diagnóstico, que validavam as diferenças individuais e resultavam na exclusão dos alunos das escolas comuns e o crescimento do número de alunos da educação especial conseqüentemente das instituições especializadas.

Provavelmente o apontamento de deficientes mentais se deva em parte ao crescimento da escolarização no ensino fundamental: em 1935, eram cerca de 2.413.594 alunos, passando em 1945 a 3.238.940 e em 1955 a 4.545.630. (RIBEIRO, 2000, p. 140). Além disso, havia a preocupação na época com a constituição de classes homogêneas, a preocupação centrada nos métodos de ensino baseada no enfoque psicológico, como se verá mais adiante, e mesmo a atuação de associações que vão surgindo a partir de 1934, como a Sociedade Pestalozzi e as associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), a partir de 1954 [...] (JANNUZZI, 2004, p. 87).

A crença da escola como transformadora da realidade do educando abriu portas a profissionais especializados já que o professor não daria conta de abranger o desenvolvimento da totalidade dos alunos. “[...] é pois uma tentativa de abrangência do total humano pelo pedagógico, em que a instrução permaneceria como horizonte que, para ser atingido, exigiria toda essa complexificação da formação do professor e do aparelhamento escolar”. (JANNUZZI, 2004, p. 125).

Destacamos nos trabalhos de Helena Antipoff¹, a organização de classes homogêneas a partir da categorização dos tipos de deficiência e suas conseqüências nos comportamentos dos indivíduos, a seletividade com base nos aspectos biológicos dos sujeitos, sintonizado com os conceitos de oferecer uma educação que respeite a individualidade social e cultural dos sujeitos, no caso do deficiente mental sua determinação biológica que o incapacita determina o ensino que deverá lhe ser proporcionado.

Apesar de Antipoff, ter contribuído para a homogeneização das classes da escola, Jannuzzi (2004, p.134) considera que ela, “[...] possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos”.

¹ Helena Antipoff, chega ao Brasil, em 1929, a convite do secretário de educação de Minas Gerais, para dirigir o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento daquele Estado, onde passa a se interessar pela educação das crianças com deficiência. Antipoff propõe uma educação marcada por fortes influências escolanovista e também pela bagagem teórica e prática adquirida em anos de convivência com E. Clapared seu grande mestre no Instituto J. Jacques Rousseau.

Somente no século XX, por volta de 1960, é que o paradigma da institucionalização começou a ser criticamente examinado, surgindo a proposta da integração pautada nos princípios de normalização, integração e individualização. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação nº 4024/61 menciona, no seu título X, artigos 88 e 89, a educação de pessoas com deficiência, e também outros dispositivos legais como: a Constituição Brasileira de 1969, e a Lei federal 5692/71, mencionam a organização curricular de 1º grau que trata da educação da pessoa com deficiência – artigos 4º, 5º e 8º, da Lei 5692, alterados pela lei nº 7044/82.

Sobre isso Kassar (1998, p. 18) contribui quando aponta que,

Essa lei imprime uma marca que ainda hoje está presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências. Essa “marca” manifesta-se em seu discurso que deve ser visto como ambíguo, pois ao mesmo tempo em que propõe o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” do apoio financeiro.

A referida autora afirma que na LDB de 1961 se pode identificar o liberalismo na medida que a inspiração dos objetivos se dá com base “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, e na própria caracterização e distribuição dos serviços da educação especial.

O movimento de integração, organizado em contraposição à constatação da segregação, consistiu no esforço de inserir na sociedade sujeitos com deficiência, por meio do alcance de um nível de competência compatível com os padrões sociais “normais” vigentes. Com esse movimento se vê problematizado o caráter segregador das escolas especializadas que restringem as possibilidades dos sujeitos, os custos de manutenção de um sistema paralelo da educação e da discriminação e exclusão que essas escolas promovem.

Na última década do século XX, as mudanças políticas, sociais e econômicas, no âmbito mundial, resultaram em uma nova visão de sociedade, construída com base nos conceitos de cidadania, ética e igualdade, prontamente incorporados pelas políticas educacionais brasileiras sob os jargões de “escola para todos”.

A década de 1990, foi um período de intensas transformações mundiais ocasionadas pelo movimento da globalização. A incorporação em nome da produtividade e da eficiência de valores do mercado, no sistema educativo desenha uma nova função da educação, as reformas educativas ao mesmo tempo que descentralizaram a gestão e o financiamento centralizaram a avaliação e do sistema, a medida que crescia o número de oportunidades educacionais.

Na Declaração de Educação para Todos, escrita, a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e na Declaração de Salamanca, escrita a partir das conclusões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, destacam-se recomendações que enfatizam o papel da escola na construção da sociedade inclusiva:

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

É profícuo destacar que a educação especial, neste contexto é a que mais visibilidade possuía, pois apresentava alunado, política e ensino próprio, dessa forma a incorporação da discussão da escola integradora como própria da educação especial, foi providencial em nosso país.

A questão do currículo na educação especial foi aquecida pela discussão da educação inclusiva e de modo geral, a forma de organização do ensino dos alunos com necessidades especiais, ou seja, a institucionalização, integração e a inclusão, deram a tônica das organizações curriculares. Os documentos analisados foram escritos para atender possibilidades diferenciadas de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência,

Tais possibilidades encontraram-se revestidas, através dos tempos, por diferentes interpretações, desde fundamentalmente filosóficas até exclusivamente técnicas. As interpretações filosóficas resultaram, sobretudo, da definição daquilo que seria melhor para os deficientes, da exigência de melhor qualidade de vida e, por que não dizer, das condições de sua escolarização. Nas exclusivamente técnicas, o lugar privilegiado era o do currículo especial que se afirmava na necessidade de modificação instrumental do ensino em função dos indivíduos e de suas deficiências, assegurando o estabelecimento das condições ideais de escolarização. (SILVA, 2003, p. 20).

Entendendo que o currículo, constitui-se centro dos processos de ensino e práticas pedagógicas, nossa questão central é: qual o conceito de ensino presente nas propostas curriculares da educação especial?

Este trabalho investigou os conceitos de ensino prescritos nas propostas curriculares para o ensino especial, lembrando que este está determinado pelo conceito de currículo, por meio da análise dos indicativos presentes nos documentos, que desenha uma cultura curricular

que enxerga a possibilidade de ensino dos indivíduos a partir das condições das suas diferenças, sustentando uma prática de especialização do ensino, buscamos assim:

- Identificar e analisar os conceitos de ensino e ensino especial envolvidos na configuração do currículo especial.
- A discussão que se depreendeu a partir do objetivo proposto foi iluminado pelas concepções advindas da teoria do currículo, visto que a educação especial assim como a educação geral, manteve um diálogo com a psicologia para discutir as questões curriculares. Na educação identifica-se um movimento que conclama a discussão curricular pelo caminho da teoria crítica do currículo, no entanto na educação especial a discussão do currículo nesta perspectiva, ainda é bastante escassa.

Para subsidiar a pesquisa e considerar o objetivo descrito na justificativa, determina-se que o universo de pesquisa concentre-se nos seguintes documentos:

- Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, (BRASIL. MEC, 1979);
- Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental (FERREIRA, 1993).
- Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos Básicos Para o Currículo (CARDOSO, 1997);
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL. MEC 1999);

O próprio processo de pesquisa traduz a necessidade de análise que vislumbre a participação e transformação, possibilitando entender a relação dinâmica e a interdependência que existem entre as proposições de currículo e a prática pedagógica como produto das relações sociais estabelecidas historicamente.

Esse tipo de pesquisa possibilita ainda, a busca pela compreensão da realidade através da construção da informação com eixos temáticos que possibilitam explicar e teorizar a realidade. Nessa relação dialética com a realidade o pesquisador produz conhecimentos sobre a mesma, ajudando entendê-la para nela intervir de forma científica.

Referindo-nos ao título do trabalho, Currículo em Educação Especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino, chamamos de texto os documentos referenciadores, de imagens, a cultura, currículo e aprendizado, e acesso ao ensino os elementos envolvidos na composição desse processo.

Dividimos a pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o pensamento curricular brasileiro, influências e determinações na educação especial, conceituando currículo e suas aplicações na educação especial. No segundo capítulo, tratamos da institucionalização de uma cultura da especialização, através da análise dos documentos referenciadores e do cruzamento dos elementos que deram forma a essa cultura: concepção de indivíduos, procedimentos didáticos especiais e tempo escolar. O terceiro capítulo tentamos desvelar de que forma o documento das adaptações curriculares, mesmo com os novos elementos presentes se apresentam como um redesenho da cultura especializada, ao iluminamos as imagens com os conceitos de currículo, escola e indivíduos, elas retratam que os conceitos e práticas da educação especial permanecem.

Enfim, discutir e compreender o modo próprio como a educação dos alunos com necessidades especiais se desenvolveu e se desenvolve, articulando-se com as relações sociais e com os conjuntos de elementos que mediam esse processo e compreendendo a organização ideológica traduzida em uma prática pedagógica.

CAPÍTULO I

O PENSAMENTO CURRICULAR BRASILEIRO: AS IMAGENS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1 Educação e Currículo

Neste primeiro capítulo, serão abordados os conceitos de currículo, observando as análises das concepções e das suas aplicações nos currículos da educação especial. Esta revisão conceitual pretende considerar os aspectos históricos e refletir a forma da construção do pensamento curricular da educação especial.

É oportuno ressaltar que as concepções de currículo resultam em tendências pedagógicas que se apresentam como alternativas de organização escolar permeadas pelos conceitos de ensino, aprendizagem e sujeito. O pensamento curricular apresentado neste trabalho foi construído a partir do diálogo com os autores da teoria crítica do currículo que Forquin (1993) os denominou sendo autores do movimento da nova sociologia da educação. Entende-se que essa perspectiva possibilita a reconstrução do campo do currículo.

A análise do panorama curricular embasou-se em um quadro de referências de estudiosos do assunto que entendem o currículo como elemento da cultura que se constitui na sociedade e, conseqüentemente, na educação. O pensamento curricular da educação especial, construído a partir a teoria crítica do currículo, foge ao usual considerando que tradicionalmente a educação especial tem estabelecido diálogo neste campo com os teóricos da psicologia. E este, será apresentado no contexto das proposições curriculares, as quais permitirão estabelecer a relação entre educação curricular e currículo no âmbito das adaptações de atividades propostas pelos documentos oficiais, destinadas ao ensino dos alunos com necessidades especiais². Entendemos assim, com Saviani (2003) que é necessário apreender os processos sociais implicados na determinação do paradigma de cultura e

² Neste trabalho utilizaremos a terminologia alunos com necessidades especiais. Cabe lembrar que a resolução 02 de 11 de setembro de 2001, os conceitos de necessidades especiais e necessidades educativas especiais retratam os mesmos indivíduos.

currículo, para que o estudo compreenda “[...] tanto a análise da evolução do termo, desde o seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que se refere”. (SAVIANI, 2003, p. 24).

Sobre isso, destacamos as contribuições de Goodson (1991 apud SAVIANI, 2003, p. 22), quando considera que a história não se caracteriza como “modalidade de estudo teórico”, mas pondera que ela tem um potencial explicativo, na medida em que permite identificar certas “*regularidades*”, que possibilitam algumas generalizações; assim, diferentes currículos produzem formações e conhecimentos diferentes e de que a relação dos sujeitos a quem esses currículos são destinados, “[...] tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. (GOODSON, 1991, p. 10).

Outra consideração pertinente refere-se ao fato de a construção da trajetória da elaboração das propostas curriculares, analisadas por este trabalho, terem sido feitas com base no levantamento das tendências pedagógicas no Brasil e sua materialização nos currículos da educação especial, desenhando uma cultura curricular com apropriações de referenciais da psicologia.

1.1 Currículo: aproximações conceituais

As tensões que envolvem o surgimento e a conceituação do termo currículo revelam os constantes entraves que envolvem os objetivos da escolarização ao longo da história.

A organização de turmas como formas de sistematização do ensino aparece nos estatutos do Colégio de Montaigne, na França; essa divisão em classe, segundo Mir (apud HAMILTON, 1992, p. 33) iria se constituir numa das principais inovações pedagógicas em toda a história da educação.

A relação do termo classe com a organização do currículo em etapas de complexidade crescente é um fator importante na análise de como esses termos foram ligados à organização do ensino. No século XVI, as escolas francesas de outros lugares da Europa substituíram a forma de organização frouxa³, que remetia a um entendimento de desorganização, por organizações educacionais embasadas nas concepções de ordem e

³ Essencialmente, a escolarização medieval era uma forma organizacional de textura frouxa que podia facilmente absorver um grande número de estudantes. (HAMILTON, 1992, p. 36).

controle; essa nova ordem educacional atendia a uma necessidade emergente da época, oriunda da crise de administração e governo no século XV.

O termo educacional “*curriculum*” emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino de dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo as visões de Ramus sobre a organização ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “*vitae curriculum*” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 AC)- foi ampliado para englobar as novas características de ordem seqüência da escolarização do século XVI. (HAMILTON, 1992, p. 47).

Quanto às suas raízes, podemos identificar o surgimento do termo com a reforma protestante do século XVI, e, também, com o Calvinismo

Possivelmente, o termo teria sido utilizado em 1582, nas inscrições da Universidade de Leiden (Holanda), mas o primeiro registro dele se constata é segundo o Oxford English Dictionary (apud Hamilton: 197), o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1663. Ambas essas universidades tinham ligação estreita com as idéias calvinistas (SAVIANI, 1994, p. 40).

Calvino propõe que “todas as crianças, independentemente de gênero e da classe, deveriam ser evangelizadas através da escolarização” (HAMILTON, apud SAVIANI, 1994, p. 42), isto é, apregoava uma organização social bem ordenada na qual a escola era o caminho para esse propósito.

O termo currículo na educação com a idéia de ordem, seqüência, método e técnica, com a finalidade de inculcar um caráter de rigor à organização do ensino, já era encontrado no modelo de escola proposta pelos Jesuítas,

O Ratio Studiorum era indiscutivelmente o curso de estudos mais sistemático jamais planejado ‘este currículo cuidadosamente graduado, organizado em turmas, renunciou os padrões os graus que posteriormente se tornaram o princípio básico organizador de todos os sistemas ocidentais de ensino (TOMKINS, 1986)’. (GOODSON, 1997, p. 80).

O conceito de currículo foi desenvolvendo junto com ele a função de prescrever o que deveria ser ensinado e de diferenciar como e a quem deveria ser ensinado; essa função adquiriu um especial significado na universalização do ensino.

Quanto à abertura da escola para todos, encontramos em Comenius, nascido em 1592, a proposição de uma nova forma de educação, capaz de ensinar tudo a todos

indistintamente, “Nós almejamos a educação geral de todos aqueles que nasceram homens para tudo que é humano”. (COMÊNIO, 1997, p. 167).

As questões políticas do século XVI e a utilização dos termos classe e curriculum, nesse mesmo século, favoreceram a reforma educativa, através da qual podia vigiar melhor os alunos, e possibilitaram uma organização de conteúdos e métodos pedagógicos.

O resultado líquido, entretanto foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. Além disso currículo e classe entraram em pauta educacional numa época em que as escolas estavam sendo abertas para uma seção muito mais ampla da sociedade. (HAMILTON, 1992, p. 47).

Hamilton (1999) aponta que de forma geral as idéias educativas associadas a Glasgow têm induzido três suposições relacionadas entre si. A primeira é de que as práticas educativas da Universidade de Glasgow exerceram uma influência direta sobre as adotadas nas escolas elementares do século XIX. A segunda é de que a troca da denominação classe para sala de aula refletiu em mudança mais geral da escolarização, com a vitória definitiva de pedagogias de grupos sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem dominantes em séculos anteriores. A terceira suposição é de que a troca de classe por sala de aula nos primeiros tempos da Revolução Industrial foi tão importante para a administração da escolarização como foi a troca da produção doméstica pela fabril.

Apesar de todo, la escolarización, como la industria, terminó por conducir a la dominación de nuevos instrumentos de producción (como por ejemplo el bolígrafo con punta de acero), nuevas pautas de organización (como la escuela con diversas salas) y nuevas formas de gestión (como el pago por resultados). E a resumen, la producción y distribución de los “bienes” educativos, o la escolarización popular del siglo XIX pasó a verse gobernada por un nuevo conjunto de principios, “la economía moral” del sistema de la aula.⁴ (HAMILTON, 1999, p. 13)

A idéia de classe foi utilizada desde o Renascimento para identificar os diferentes níveis de estudantes submetidos a um mesmo programa de estudo

Si en la escolarización lograda durante la Revolución industrial se incorporó un sentido de orden, a través del concepto de la “máquina”, en las primeras formas de escolarización se introdujo a través de la noción de “escuela de mano”. A principios

⁴ Apesar de tudo, a escolarização, como a indústria, conduziu a utilização de novos instrumentos de produção (como por exemplo uma espécie de pluma para escrever com uma bola na ponta por onde sai a tinta), novas formas de organização (como a escola com diversas salas), e novas formas de gestão. Resumindo, a produção e distribuição dos “bens” educativos, a educação popular do século XIX, passou a ser governada por um novo conjunto de princípios, “a economia doutrinal” do sistema de aula.

del siglo XIX la escolarización había asimilado en Escocia estas dos metáforas. Cada una reforzaba el sentido de orden, estructural o secuencial, planteado por la otra [...]. Según sugieren los ejemplos de París y Glasgow, la noción de clases adquirió importancia con la aparición de programas secuenciales de estudio [...] (HAMILTON, 1999, p. 19).⁵

A organização hierárquica do sistema de aula comunga com a idéia de sociedade de classe trazida a partir da revolução industrial, os elementos que se encontravam nas idéias de Adam Smith para economia e organização da sociedade identifica-se na proposta de organização da escola. Hamilton (1999) aponta em sua obra as concepções de Smith sobre a divisão de trabalho, segundo as quais a sociedade podia se dividir em pequenos agrupamentos, e que para identificar esses agrupamentos autores utilizaram o termo “classe”. Nessa perspectiva, Smith (apud HAMILTON, 1999, p. 22) apontou que as diferenças não estavam relacionadas à natureza, mas sim as diferenças entre hábitos, costumes e educação. Dessa forma a organização dos membros de um grupo social compartilham de um “acordo comum” e a convivência pode ocasionar trocas.

Primero, Smith expulso los cambios que habían tenido lugar en la sociedad humana desde sus Orígenes (demostrando así la mutabilidad de las formas sociales); en segundo lugar, especulo sobre las fuerzas existentes tras las dinámicas de la evolución social. Este último impulso demostraría ser muy influyente en la educación, puesto que los mecanismos propuestos por Smith para explicar los progresos del individuo en la sociedad eran igualmente aplicables al progreso del individuo mediante la escolarización. En ambos casos se consideraba que la promoción ocurría no a través de un efecto aislado, sino más bien gracias a los mecanismos de grupo de la “simpatía” mutua y de la “emulación”.⁶

O sentimento ao próximo e as trocas através das relações com as pessoas menos afortunadas são fontes de um progresso contínuo de uma sociedade mais igualitária, não obstante esse coletivismo resultava em um progresso individual, referendando a influência de Smith na organização do ensino em grupo.

⁵ Se na escolarização ministrada durante a revolução industrial se incorporou um sentido de ordem, através do conceito de “máquina”, e as primeiras formas de escolarização se introduziu através da noção de “escolas de irmãos”. No princípio do século XIX a escolarização na Escócia tinha assimilado essas duas metáforas. Cada uma reforçava o sentido de ordem, estrutura e seqüência, implantada pela outra. [...] Segundo sugerem os exemplos de Paris e Glasgow, a noção de classes adquiriu importância com surgimento de programas seqüenciais de estudo [...].

⁶ Primeiro Smith, expôs as trocas que haviam tido lugar na sociedade humana desde sua origem (demostrando assim a mutabilidade das formas sociais); em segundo lugar, pesquisou sobre as forças existentes na evolução social. Este último estímulo, demonstrou ser muito influente na educação, visto que os mecanismos propostos por Smith para explicar os progressos do indivíduo na sociedade eram igualmente aplicáveis ao progresso do indivíduo mediante a escolarização. Em ambos os casos se considerava que o desenvolvimento não ocorria isoladamente, mas graças a um mecanismo de grupo de trocas e competição.

Na transição do conceito de classe para sala de aula, identificamos as confluências sociais geradas pela mudança do sistema de produção artesanal para o sistema de produção fabril, ocasionada pela Revolução Industrial, em fins do século XVIII e início do século XIX.

Graças a uma perfeita concatenação de razões e com base em uma variedade de motivos, pensava-se que as massas deviam ser educadas ou, pelo menos, escolarizadas - e o foram. Todo este empreendimento foi como potencializado por uma ideologia – ou posição teórica – que enfatizava a educabilidade da criança normal, uma visão sustentada por avanços no campo da psicologia e da fisiologia relacionadas com o aprendizado humano. (GOODSON, 1995, p. 24).

A Revolução Industrial e a Revolução Francesa desenharam uma nova sociedade e as preocupações científicas e tecnológicas apontavam para uma nova visão de mundo

Devido a crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema de fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro pelo carvão mineral, em seguida, e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina. (MANACORDA, 2002, p. 270).

O desenvolvimento industrial tornou os velhos artesãos em modernos proletários que passaram a utilizar instrumentos e processos produtivos capazes de acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia, resultando no tema dominante da pedagogia moderna, as escolas científicas, técnicas e profissionais.

A nova classe dirigente, a burguesia, que apregoava que o homem tem que ser livre para vender a sua força de trabalho, chama a liberdade para si; consolidando o pensamento capitalista, cuja ideologia que sustenta esse novo modelo é o liberalismo.

A burguesia acredita que é necessário um grande investimento no campo das ciências e das artes, numa perspectiva de evolução social para o progresso do novo mundo. A perspectiva homem ter a técnica em função do seu progresso alterou a visão de mundo e de homem, implicando o controle do homem sobre a natureza; os sujeitos passivos, contemplativos e receptivos, isolados da sociedade, assumem um caráter de poder e de transformação, porém, subtraído à sua ação, acaba por reduzir o mundo às coisas, ou seja, à realidade empírica; assim, só se coloca como científico aquilo que se vê. De acordo com o paradigma positivo da ciência, o homem e a natureza passam a ser objetos reais, passíveis de controle, de forma que possam apreender os fenômenos e explicá-los com precisão⁷.

⁷ Francis Bacon em sua obra *Novo Organum* e *Nova Atlântida* defendeu o poder transformador da Ciência e da objetividade técnica.

A nova ordem social, ocasionada pelo fortalecimento do sistema industrial, desenhando um novo modelo familiar, fortaleceu a escolarização estatal, e conseqüentemente, o sistema de salas de aula é a forma de organização facilitam o controle de grupos maiores de crianças e jovens.

Goodson (2001), utilizando-se dos estudos de Berstein, aponta a pedagogia, o currículo e avaliação como elementos pelos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado, caracterizando uma epistemologia⁸ moderna. Dentre os diversos aspectos em que se configura o currículo, destacamos, em especial, a sua poderosa função determinante e discriminatória.

[...] Em 1868, a escolarização até os 18 e 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para os alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”. O currículo, nesta graduação, baseava-se em três erres (“R”): (ler, escrever, contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. (GOODSON, 2001, p. 34).

Goodson (2001) aponta ainda, que neste momento da história o currículo funcionava como principal identificador de mecanismos de diferenciação social, e este poder de diferenciação deu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização.

À medida que, no século XX, a escolarização de massa passa a ser subsidiada pelo estado, o currículo começa a ser tratado essencialmente como matéria escolar; estas matérias foram elencadas de forma a tornar grupos de alunos pré-determinados aptos a exercerem determinadas funções sociais. Apesar de a seletividade por classe e de o status social ainda estarem presente, passaram-se a considerar, também, as “mentalidades” dos alunos.

[...] em 1943, a escolarização havia criado grupos distintos de alunos, e que cada um desses grupos precisava ser tratado “de modo apropriado”. [...] antes o argumento centralizava-se no tempo que o aluno permanecia na escola; agora eram enfatizadas as “mentalidades diferentes cada qual encaixando-se em um currículo diferente. No primeiro grupo situava-se” o aluno interessado no aprendizado como meta e com capacidade para apreender um argumento e acompanhar um raciocínio: alunos como

⁸ Epistemologia – [...] Disciplina que toma a ciência como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame do princípio das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc...); c) a história das ciências. [...] Segundo os países e os usos, o conceito de epistemologia, serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica) seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. (JAPIASSÚ, 1996, p. 84).

esses, formados segundo um currículo comumente associado a escolas secundárias (Grammar Schools), ingressavam em profissões liberais ou assumiam cargos e direção ou de altos negócios (THE NORWOOD REPORT, 1943, p. 2). O segundo grupo era de alunos que colocavam seus interesses no campo das ciências aplicadas ou artes aplicadas, devendo por isso freqüentar escolas técnicas (que nunca foram muito longe). Por fim, o terceiro grupo era dos alunos que, lidando “mais facilmente com coisas concretas do que com idéias”, seguiam o currículo que era “um apelo direto aos interesses que o mesmo currículo despertava, sinalizando para o mundo dos negócios” (THE NORWOOD REPORT, 1943, p. 4); portanto, um currículo prático para uma futura ocupação manual. (GOODSON, 1995, p. 37).

O termo matéria escolar refere-se a uma forma de organização do componente curricular em determinado grau ou modalidade de ensino. Ele guarda uma estreita relação com a disciplina e com as áreas de conhecimento que se organizam como conteúdos nos currículos.

O conceito de aptidão relaciona-se ao o sequenciamento e à organização das etapas do ensino em disciplinas que remetem a um outro conceito presente na educação contemporânea, os famosos pré-requisitos tão exigidos dos alunos para sua progressão escolar.

A escola é considerada uma organização com identidade pessoal e social, onde seus componentes desenvolvem entre si um sistema de relações com papéis sociais definidos. Para pertencer a esse contexto social o passaporte são os pré-requisitos; o aluno, que não os detém, está com o seu fracasso escolar justificado.

Goodson (2001) destaca o caráter normativo do sistema e o currículo com exigências em amplo processo de ajustes e compensações, centrado num ensino acadêmico, e a priorização de alunos através do currículo. Diante das transformações sociais ocorridas no final do século XIX e início do século XX, surge uma nova ideologia assentada na concepção de ascensão profissional diretamente ligada à qualidade da escolarização. Desse movimento, emergem discussões das questões curriculares na educação, resultantes da preocupação com os processos de sistematização e controle social.

O modelo de currículo e epistemologia associado à escolarização estatal fora os poucos ocupando todo o ambiente e educacional, de modo que já pelo fim do século XIX havia se estabelecido como padrão dominante. A subsequente vinculação desta epistemologia com a distribuição de recursos e com a concomitante atribuição de status e profissões situa-se no centro da consolidação deste padrão. (GOODSON, 2001, p. 41-42).

A organização curricular como guia a ser seguido está diretamente ligada a uma concepção econômica e social mais ampla,

[...] foi entre os americanos que surgiram muitas das primeiras ofertas de teorias curriculares a ênfase foi posta na apresentação de formas racionais e científicas de projeto e implementação curriculares. A elaboração de um modelo racional de “administração científica” em educação exige que os teóricos do currículo ofereçam o máximo de ajuda para definir objetivos e programas. (GOODSON, 2001, p. 48).

As questões curriculares sempre foram o foco de interesse para se compreender e implementar o processo educativo, no entanto foi no final do século XIX que o estudo ganhou força, e aí identifica-se a participação direta dos Estados Unidos. Diversos enfoques foram dados e identifica-se uma regularidade em todas eles a preocupação com a sistematização através do planejamento garantindo o controle das metas pré-determinadas. Essa organização atende a um modelo social instalado, a elaboração de um modelo racional, que ofereça condições de sistematização de objetivos e programas, influenciada por uma ideologia tecnocrática, resultante do modelo social Taylorista,⁹ do começo do século XX.

Nesse contexto social, a escola é vista com a função de adaptar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais. Os imigrantes com seus diferentes costumes e culturas ameaçavam a homogeneidade da sociedade norte-americana, daí a necessidade de se consolidar um sistema educacional cujo currículo possibilitaria o controle, institucionalizado burocraticamente com resultados educacionais eficientes, que pudessem ser mensurados, assim como uma fábrica.

Segundo Kliebard (1974), duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. (MOREIRA, 1994, p. 11).

Esse pensamento predominou durante a década de 1920 até início da década de 1970. Ralph Tyler, curricularista, publica, no final da década de 1940, o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Nessa obra, propõe um modelo curricular que supere os problemas dos modelos anteriores, e dá ênfase ao aspecto racional do currículo por meio de objetivos

⁹ Esse sistema Fordista/Taylorista impôs-se universalmente somente após a Segunda Guerra Mundial, quando houve um avanço do sistema econômico. As novas indústrias de produção em massa não apenas se tornaram o centro de uma acumulação de capital, mas também o de um modelo social, refletindo no modo de viver das pessoas marcado pela uniformidade. Este modelo de produção prevaleceu até o início dos anos de 1980, porque começou a declinar, sendo substituído pela forma de produção chamada de Toyotista ou modelo japonês. (BÁRBARA, 1993, p. 31).

definidos e procedimentos, que levem à *experiências de aprendizagem*¹⁰ que possam ser úteis aos objetivos propostos.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. [...] apóia a mística segundo a qual a especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais e da comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir. (GOODSON, 2001, p. 68).

Os norte americanos, na década de 1960, passaram por uma séria crise social, gerando inúmeras críticas ao modelo educacional proposto; eles produziram um movimento afinado com as teorias sociais desenvolvidas, principalmente, na Europa, as quais rejeitavam a influência do positivismo e da corrente psicológica behaviorista, presentes na sociologia americana, impulsionando a busca de novos rumos.

Um dos rumos tomados, foi baseado na sociologia que trazia elementos, como cultura, identidade dos sujeitos submetidos ao processo de escolarização e a organização da escola, como espaço de construção e reprodução desses elementos. Esse enfoque permite extrapolar a discussão técnica do currículo e centra-se na forma de seleção e organização da escola e nas condições pelos quais o desenvolvimento do currículo ocorre. “Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá simplificar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 22).

1.2 As raízes do pensamento curricular brasileiro

No Brasil, conforme Moreira (1995, p. 81), a origem do pensamento curricular remonta aos anos de 1920 e 1930, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país, resultando em uma literatura pedagógica com forte influência do pragmatismo americano. Esse autor considera essencial

¹⁰ Grifo do autor, expressão utilizada por ele e se refere à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente que ele pode agir. (TYLER, 1983, p. 57).

identificarmos a forma como as idéias e os modelos norte americanos foram transferidos para o pensamento curricular brasileiro.

Ressaltamos que o autor adota um conceito de transferência como um fenômeno dinâmico, sujeito as transformações, críticas e até mesmo a rejeição ao modelo proposto, isto é considera a influencia da cultura. Para compreendermos tais influências, nos currículos brasileiros, é necessário explicitarmos, em linhas gerais, alguns elementos da teoria curricular norte americana.

Moreira (1995) aponta que, os trabalhos de Barry Franklin, cujo objetivo foi identificar os fins sociais e políticos de adaptação dos indivíduos a nova ordem social vigente, presentes nos currículos americanos, partindo do princípio da transferência americana para o Brasil, mostrou-nos como essas ideologias foram absorvidas em nosso país, porém seu trabalho não abordou o contexto institucional no qual as teorias curriculares ganham sentido peculiar, dado pelos sujeitos que compõem esse espaço.

Franklin propõe duas concepções de controle social: a) explícito ou direto e b) implícito ou indireto. A formulação explícita corresponde a modos artificiais e diretos que atuam externamente ao indivíduo e tenta explicar os modos conscientes e planejados de direção. A intenção é, através de coerção, alcançar-se homogeneidade de comportamento. A teoria implícita, por outro lado, enfatiza os modos indiretos e internos de controle que operam no interior do indivíduo através de certos processos sócio-pedagógicos. (FRANKLIN, 1974 apud MOREIRA, 1995, p. 31).

Moreira (1995) destaca que a Influência progressivista de Dewey e Kilpatrick no pensamento curricular americano, serviu de base também aos Pioneiros da Escola Nova que buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica, que até então preponderava no Brasil, incorporando a idéia que a escola deveria contribuir tanto com o crescimento individual como com o progresso social.

As primeiras infra-estruturas do campo do currículo corresponderam, inicialmente, às reformas educacionais promovidas pelos pioneiros nos estados e, a seguir, à base institucional do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE). A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no INEP foi basicamente composta pelas idéias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. (MOREIRA, 1995, p. 82).

A teoria de Dewey não se apresentava inócua às dimensões de controle encontradas em outros curricularistas; sua forte crença na cientificidade na educação e a construção de uma prática pedagógica ordenada, equilibrada, tendo alunos e professores como partícipes desse

processo, poderiam garantir o desenvolvimento dos membros da sociedade, capazes de um pensamento crítico, reflexivo e necessário em uma sociedade democrática.

[...] Ele deseja melhoria social e o bem estar de todos os membros da sociedade. Chama atenção para a necessidade de uma base comum de interesses, valores condutas e conhecimento; advoga, ao mesmo tempo, diversidade e flexibilidade e propõe que inovações e elementos alternativos sejam criticamente avaliados antes de qualquer rejeição. Uma sociedade que uma participação igualitária de todos os membros no bem comum e que reajusta flexivelmente suas instituições é, segundo ele, em grande escala democrática. (MOREIRA, 1995, p. 57).

Dewey discorre sobre a relação escola e sociedade, aponta as transformações impostas pela sociedade moderna, e ressalta as novas formas reguladoras e o novo modelo de homem imposto pela revolução industrial, que superou a organização doméstica de produção que acabavam por tecer relações disciplinadoras com hábitos de trabalho sistemático e produção “[...] personalidades que se tornavam eficazes através da acção eram forjadas e postas a prova em plena acção”. (DEWEY, 2002, p. 21).

Destaca a socialização do conhecimento e as mudanças que isso traz para os indivíduos; o anacronismo dos métodos escolares, mesmo alterados, guardam estreita relação com a educação medieval, privilegiando o lado intelectual.

A sociedade organiza-se por pessoas com uma similaridade de objetivos que as tornam pares num sistema, e a escola deve se organizar de forma a propiciar atividades comuns em consonância com a realidade de vida daquele grupo.

Na sala de aula faltam o motivo e o cimento da organização social. Do ponto de vista ético, a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente. (DEWEY, 2002, p. 24).

Um outro aspecto relevante da teoria de Dewey é o que diz respeito à função do meio ambiente na formação do jovem; para ele, o meio é responsável pelos comportamentos externados e que são formados através da participação ativa desses jovens como membros do grupo, construindo, desta forma, uma relação de pertencimento à sociedade, com direito de vez e voz, e vindo ao encontro de um modelo de sociedade democrática, aberta e participativa.

Um espírito livre comunicação, de trocas de idéias, sugestões resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas, torna-se a nota dominante das aulas [...] É no âmbito desta organização que encontraremos o princípio da disciplina ou

da ordem escolares. Obviamente a ordem é apenas algo que se refere a um fim. Se o fim que temos em vista é pôr quarenta ou cinquenta crianças a decorar determinadas lições que depois serão recitadas a um professor, o tipo de disciplina imposta deverá assegurar o resultado. Mas se o fim em vista é o desenvolvimento dum espírito de cooperação social e de vida comunitária, a disciplina deve emergir desse objetivo e a ele ser relativa. (DEWEY, 2002, p. 25).

A escola deve incorporar uma forma de ocupação ativa onde seus atores se sintam motivados a contribuir com a organização social, superando a visão de produto eficaz, imposto pelo modelo econômico, e renovando a essência da escola.

Cada conteúdo deverá ser apresentado com base no concreto e o aluno irá construindo relações de forma a compreender o desenvolvimento histórico do homem. Cada atividade deve estar relacionada à ciência aplicada.

[...] transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte, da história e da ciência. Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa. (DEWEY, 2002, p. 35).

Quanto à organização espacial, Dewey (2002) considera o enfileiramento das carteiras uma forma de controle da massa e altamente prejudicial, e propõe uma organização que favoreça troca, oportunizando a singularização dos indivíduos. Nesta linha, critica o método expositivo de aula e a uniformidade dos métodos de estudo que automatizam e massificam os alunos. Este autor refuta a tese de um indivíduo em completa latência e anuncia o indivíduo como intensamente ativo que precisa ser orientado.

Aponta como o grande desperdício da escola a incapacidade de aproveitar as experiências que a criança traz da sua convivência social e a impossibilidade de se aplicar em no dia a dia os conhecimentos adquiridos na escola.

A escola que privilegia o desenvolvimento harmônico do sujeito é considerada um verdadeiro laboratório de pesquisa de campo da psicologia, que, através dos estudos de como se processa o ensino e a aprendizagem dos sujeitos, poderá aprimorar os métodos e procedimentos de ensino favorecendo um desenvolvimento normal.

A sua tarefa consiste em entender a educação da criança à luz dos princípios da actividade mental e dos processos de desenvolvimento dados a conhecer pela psicologia moderna. [...] O que qualquer escola pode fazer é dar algumas contribuições e defender a necessidade de considerar a educação tanto do ponto de vista teórico como prático. Assim, as condições da escola devem, obviamente ser

postas ao serviço deste objectivo. Tentar estudar os processos e leis do desenvolvimento sob condições artificiais que previnam muitos dos factos mais importantes da vida da criança de se poderem revelar, constitui uma absurdidade óbvia. Na sua vertente prática, este laboratório funciona segundo a construção de um programa de estudos que se harmonize com a história natural do desenvolvimento da criança no respeitante as capacidades e experiências. (DEWEY, 2002, p. 84).

Dewey (2002) aponta a superação da psicologia onde o conhecimento se dá de forma individual numa relação sensorial mecânica e privilegia uma concepção de interação dinâmica entre mente e ambiente social. Com base nessa concepção de sujeito social e ativo e de aprendizagem mediada pelo significado concreto, reforça a importância de uma aprendizagem significativa.

Nenhum elemento social se encontrava no conteúdo nem no pedido intrínseco que era colocado à criança; era totalmente localizado fora, no professor, nos encorajamentos, admoestações, solicitações e instrumentos do instrutor que levavam a mente da criança a trabalhar sobre um material que em si próprio, só acidentalmente, era iluminado por alguma tonalidade social. [...] Esquecia-se de que para se tornarem parte integral da conduta e carácter têm de ser assimilados, não como meros itens de informação, mas como partes orgânicas das suas necessidades e objectivos presentes, os quais, por seu lado, são sociais. (DEWEY, 2002, p. 87).

Os conteúdos devem ser organizados de forma que nutram a etapa de desenvolvimento e se relacionem com o meio social da criança e não de forma aleatória calcada em um conhecimento pré-concebido. A escola deve preocupar-se com atividade prática do aluno, porém preocupar-se em favorecer o intercâmbio intelectual, de forma que desperte o interesse pelo conteúdo abordado, o ponto de partida é o próprio indivíduo.

A educação como direito de todos, base de uma sociedade democrática desenhou um modelo de escola rígida, onde o ensino é instrumento de conversão dos homens em cidadãos; combatendo a ignorância.

[...] a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre escola será o artífice dessa grande obra. (SAVIANI, 1985, p. 10).

As críticas ao formato de escola, ensino e educação, acima descrito, levaram a um amplo movimento de reforma que no Brasil denominou-se escolanovismo. Essa tendência pedagógica baseou-se no pensamento de Dewey e Kilpatrick e na crença da função da escola de prevenir e corrigir o fenômeno da marginalidade e promover uma sociedade igualitária.

No movimento da escola nova o professor tem seu papel revisitado, devendo oferecer um ensino contributivo à formação social e ao pensamento reflexivo de seus alunos, defendendo a base psicológica na instrução e enfatizando a sistematização do conhecimento.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma é uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1985, p. 13).

Pressupõe-se que para alcançar os objetivos a escola passaria por uma sensível reformulação. O professor deveria ser um grande estimulador, a aprendizagem está diretamente relacionada ao ambiente estimulador que motiva o aluno a pesquisar nos materiais didáticos e livros disponíveis, as crianças são agrupadas por áreas de interesse, para motivá-las e assim, facilitar o processo de obtenção do conhecimento.

Vale lembrar com base nas discussões de Saviani (1985) as fragilidades de se considerar o ensino como pesquisa, o autor define pesquisa como incursão no desconhecido, que só é definido em confronto com o conhecido; se o conhecimento já, está construído, a ele não se incorporam novos elementos.

O grande paradoxo da pedagogia nova encontra-se no fato de ao invés de melhorar a qualidade de ensino ela esvaziou a discussão do âmbito social e político e centrou no âmbito técnico e pedagógico, promovendo um fetiche metodológico no campo do currículo.

A escola nova, projeto de consolidação da democracia, levou para o seu interior os preceitos da nova ordem social econômica vigente. A democratização do acesso e o respeito à individualidade promoveu práticas que desembocaram em uma seletividade excludente maior ainda; quem se beneficiou das proposições da nova escola foram as elites, o povo continuou a ser educado no método tradicional e, com a mudança de foco do professor para o aluno, referendou-se que a questão do fracasso e da incompetência escolar, como um fator intrínseco do aluno que deve ser diagnosticado e tratado.

A psicologia que respaldava essa prática pedagógica serviu de chancela também à tese de anormalidade biológica e os testes de inteligência legitimavam cientificamente os incapacitados que deveriam ser tratados individualmente. Como nosso objeto de estudo é a educação especial, a psicologia com certeza configura-se em um marco para as proposições

de ensino dessas pessoas consideradas anormais com a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade.

Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neuro-fisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada através dos testes de inteligência, de personalidade etc.. que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a grande descoberta que os homens são essencialmente diferentes, não se repetem; cada indivíduo é único. (SAVIANI, 1985, p. 12).

Na década de 1970, após uma visível decadência da proposição da escola nova, surge uma nova tendência pedagógica denominada pedagogia tecnicista que passa a influenciar a organização curricular brasileira; este modelo dá ênfase ao planejamento com objetivos, estratégias, conteúdos, procedimentos e avaliação bem delimitados, “[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. (SAVIANI, 1985, p. 15).

A objetivação do trabalho pedagógico minimiza a influência de fatores extrínsecos favorecendo um produto eficiente. A influência deste modelo no Brasil vai desde a organização curricular até a própria legislação,

[...] pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos. (SAVIANI, 1985, p. 16-17).

A lei 5692/71, se caracterizou pela sua flexibilidade. A organização do ensino poderia ser realizada com vistas a atender a uma necessidade social e cultural e às condições dos próprios sujeitos que seriam submetidos àquele processo de ensino. A organização curricular por atividades e áreas de estudo favorece o afrouxamento dos conteúdos, que traz conseqüências lógicas ao processo de aprendizagem e na qualidade do ensino.

Os conteúdos são organizados através da seleção dos conhecimentos historicamente acumulados e são validados em âmbito social, ganhando relevância no espaço escolar. Dessa forma o enfraquecimento desses resulta na formação de sujeitos que não correspondem às exigências, regulando as possibilidades de participação social.

Ralph Tyler (1983, p. 00) lança praticamente um manual de como organizar e avaliar os objetivos educacionais propostos, apresentando a seguinte definição de educação,

A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta. Quando a educação é considerada deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos. Um estudo dos próprios alunos procuraria identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento dos estudantes que lhe competiria produzir.

Os objetivos só podem ser elaborados após o estabelecimento de uma comparação dos dados extraídos dos alunos com os padrões considerados ideais, a diferença encontrada nessa equação denomina-se carência ou necessidade. O termo necessidade surge no texto com dois sentidos, o primeiro refere-se ao desvio da norma ideal e o outro, ao termo psicológico das tensões encontradas no organismo que devem ser equilibradas, afim de que se mantenham nos padrões de normalidade.

O modelo curricular sugerido por Tyler (1983) recomenda que se leve em consideração uma filosofia educativa e social baseada em um ideal humanista, sem se esquecer dos valores que garantem a produtividade da vida social.

Para Moreira (1995, p. 67),

[...] Tyler combina propósitos de desenvolvimento individual, competência social democrática e mudança social que correspondem à tendência progressivista do pensamento curricular, com elementos tomados de empréstimo a Bobbitt, voltados para o desempenho competente e para a manutenção da sociedade existente (cf. Zais, 1976). Kliebard defende o mesmo ponto de vista para ele Tyler conseguiu incorporar a outras informações a retórica da corrente progressivista. Seu enfoque, então não pode ser considerado uma simples repetição dos princípios tecnicista que influenciaram significativamente o desenvolvimento curricular americano da virada do século.

Na teoria curricular de Tyler, identifica-se uma racionalidade que pretende, através de passos bem delimitados em níveis de progressão e metas, apoiados em procedimentos e técnicas de avaliação de aprendizagens, independente da cientificidade das correntes psicológicas.

A teoria tecnicista instalou um modelo de escola altamente burocrática¹¹, onde a eficiência se daria a partir da planificação de atividades que permitissem uma sistematização de resultados previsíveis. Os atores do processo desempenhariam papéis definidos, com vistas a atender a amplitude da distribuição e fragmentação do processo pedagógico em um modelo que podemos chamar de quase empresarial.

O campo de currículo e programas no Brasil foi constituído por diversas tendências e interesses, oriundos, principalmente, das interpretações dos pioneiros das idéias norte americanas. A análise das obras recomendadas nos primeiros cursos e programas revela que a teoria de controle social direto, base do discurso curricular norte-americano, não foi transferida para o Brasil.

A década de 1980 foi marcada por uma tensão política, econômica e social, entre elas o desgaste da ditadura militar e a organização dos movimentos de massa. A pedagogia crítica ganhou força nos discursos, apesar das práticas pedagógicas ainda estarem pautadas no modelo tradicional. A necessidade de um ensino básico e de um currículo, que superasse a influência tecnicista dos anos oitenta, acabou enfatizando os conteúdos, que deveriam ser dominados por todos, isto é, no conhecimento que a escola deve transmitir.

Diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora várias questões tanto teóricas como práticas ainda exijam clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso. Na prática pedagógica, porém os efeitos não foram tão intensos, persistindo a predominância de características tradicionais (cf, Gadotti, 1987). (MOREIRA, 1995, p. 159).

Neste período, o movimento interno do próprio país motivou as principais tendências curriculares; por esses movimentos internos entende-se a situação social vivida pelo povo brasileiro. A pedagogia crítica almejava a superação das diferenças sociais através da universalização dos conhecimentos, socialmente construídos e acumulados pela humanidade, oferecendo aos alunos através do ensino, ferramentas de superação da exclusão social.

Embora a influência desse pensamento pedagógico tenha sido importada dos Estados Unidos e da Europa a “[...] pedagogia dos conteúdos é uma corrente marcadamente voltada para o contexto brasileiro, elaborada por teóricos brasileiros [...] Embora reflita a influência

¹¹ Burocracia-Administração da coisa pública por funcionário (de ministério, secretarias, repartições, etc.) sujeito a hierarquia e regulamentos rígidos, e a uma rotina inflexível. (FERREIRA, 1999).

de autores europeus, evidencia também o cuidado em interpretá-los em função de nossa realidade sócio-cultural”. (MOREIRA, 1995, p. 173).

A pedagogia crítica dos conteúdos manifesta-se embasada nas concepções de currículo dos países anglo-saxões. Apesar de toda influência recebida dos países anglo-saxões, o pensamento curricular brasileiro não constituiu uma apropriação mecânica, mas sim construído por fatores internos produzidos ativamente, criando uma rede de significados singulares aos sujeitos que as produziram.

A crítica contundente ao ensino tradicional e à organização caricata de ensino preposta pela pedagogia nova, e mais no final da década de 1980 os confrontos com as proposições da educação popular, acusada de ‘a) restringir-se ao universo cultural do aluno; b) realçar excessivamente o diálogo e as relações democráticas em sala de aula e não considerar apropriadamente a importância do conteúdo curricular; c) não valorizar devidamente as possibilidades emancipatórias da escola existente; e d) preocupar-se mais com a criação de um novo modelo de conhecimento do que a aquisições do conhecimento existente (cf. Cury, 1984, 1985, 1986, Domingues, 1985, 1986; Libâneo, 1985^a, 1985b, 1986; Mello, 1982, 1983, 1986^a, 1986b e 1986c.). (MOREIRA, 1995, p. 167).

A teoria crítica trouxe à tona a importância de se discutir o conteúdo escolar, antes colocada em segundo plano pela ênfase nos métodos, técnicas e procedimentos. O interesse na educação emancipatória, uma sociedade igualitária sem injustiças, garante a transformação, a partir do momento que oferece os conhecimentos necessários exigidos na sociedade. A organização curricular por disciplinas é defendida por diversos autores dessa tendência, demonstrando sinais de preocupação com a ordem e controle, porém com o “[...] propósito de fornecer instrumentos de luta aos alunos que tem sido excluído dos benefícios da escolarização [...]”. (MOREIRA, 1985, p. 172).

A pedagogia popular buscou a partir da realidade brasileira propor uma organização de ensino com atividades diferenciadas, em consonância com a realidade a que se destinam. Aponta a valorização da cultura popular em detrimento da valorização da cultura burguesa permeada pelos interesses das classes dominantes, dessa forma sugere a seleção de conteúdos que possam auxiliar a compreensão de a sua realidade para transformá-la.

O rápido percurso pelas tendências curriculares americanas revela-nos uma heterogeneidade de pensamentos que se imbricaram desenhando um cenário curricular; da mesma forma, o pensamento curricular brasileiro foi influenciado pela diversidade de concepções de ensino, escola, sociedade, enfim, pelos conceitos presentes na formulação do processo educacional e das concepções curriculares.

Para Moreira (1985), todas as tendências pedagógicas representaram esforços voltados para a discussão em discutir as questões curriculares e instrucionais da escola brasileira contemporânea para a interpretação das teorias estrangeiras levando em conta as particularidades do nosso país.

O movimento da escola nova trouxe uma outra forma de organização curricular em nosso país, baseados nas idéias de Dewey, buscaram a superação do modelo de escola conservadora, disciplinadora, local de transmissão sistemática de conteúdos e reprodutora dos modelos e onde o aluno é um ser receptivo e passivo, por uma outra que enfatiza o ensino centrado no homem, a partir dos interesses dos alunos, provocando experiências de aprendizagem com uma forte influência da psicologia.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização na sala de aula e da relação professor aluno. Apesar da expressa preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias. (MOREIRA, 1995, p. 92).

Devemos considerar os processos pelos quais vêm se dando as elaborações dos currículos e sob que intentos se dão as reformas curriculares, fatores que se consubstanciam com intensidade variável em um determinado período histórico.

A organização curricular que leva em conta as relações constituídas no interior da escola, a qual denominamos cultura escolar, nos traz elementos que possibilitam a análise do fenômeno educativo.

Seguimos com a organização do pensamento curricular na educação especial e seus determinantes histórico-culturais.

1.3 Pensamento curricular na/da educação especial

A idéia da educação especial marcada pela deficiência é muito forte podemos dizer que para pertencer a esse modo de educação é necessário apresentar determinadas características individuais, que qualifique o aluno como elegível.

O século XX foi bastante fecundo quanto à expansão da educação especial, caracterizando-se pelo início da obrigatoriedade do ensino. Para tal expansão, foram detectados inúmeros alunos que apresentavam dificuldades em seguir o ritmo normal da aula e obter rendimentos semelhantes aos demais. “É então que se aplica a divisão de trabalho à educação e nasce assim uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual.” (BAUTISTA, 1997, p. 24)

A proliferação dos diagnósticos reproduziu a função de separar aqueles que não atendiam às normas socialmente instituídas de indivíduo produtivo e capaz

Nesta época proliferam as classes especiais e a rotulação das crianças segundo diversas etiquetas. As escolas especiais multiplicam-se, diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisas cerebrais, espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Estes centros especiais e especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro de um sistema educativo geral. (BAUTISTA, 1997, p. 24).

No campo educacional, identificamos uma grande preocupação em conceituar os “anormais”, a partir do conceito de normal, como aqueles indivíduos que se adaptam ao meio e a necessidade de sua escolarização é “[...] feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho”. (JANNUZZI, 1985, p. 42-43).

Para atender ao imperativo da educação do excepcional, não só do ponto de vista dos direitos humanos, mas também dentro de uma ótica econômico e social, pois é maior o custo da manutenção da excepcionalidade ociosa do que o de sua educação”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 7).

O Brasil sofre grandes influências da Europa e dos norte-americanos, no que se refere ao ensino da pessoa com deficiência. Por volta de 1920 a 1935, foi possível identificar a existência de alguns estudiosos da deficiência mental e vertente pedagógica que conceituavam a deficiência mental, com base nas normas escolares e, consideravam que, através de práticas eficazes, poderiam devolver esses indivíduos à vida produtiva, prevenindo a criminalidade e assegurando à sociedade ordem e progresso.

[...] esteve muito influenciado pelos parâmetros da Escola Nova, baseados no valor da psicologia e de uma metodologia nela apoiada. Acreditava ter nela a segurança da neutralidade de abordagem dos problemas pedagógicos, e não percebeu o quanto o

seu modo de ver o anormal estava impregnado da ordem e do progresso postulados pela escola como reprodução do contexto em que atuou. (JANNUZZI, 1985, p. 70).

Bueno (1997, p. 169-170) aponta,

[...] os três marcantes momentos da educação especial no período pós revolução industrial: 1) o da criação das instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) a integração do deficiente na rede regular de ensino.

O princípio de integração difundiu-se por toda Europa e Estados Unidos e foi o Canadá que em 1972, lançou o primeiro livro acerca do princípio de normalização. Essa filosofia tinha como pressuposto básico, que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo de vida normal, como o de qualquer membro da sociedade. Dessa forma, os alunos com deficiência devem se beneficiar da educação em ambiente menos restritivo possível.

O atendimento pedagógico ao deficiente mental tem sido feito por instituições assistenciais, na maioria das vezes, embora a escola pública já venha atendendo esse alunado em classes especiais, dentro das possibilidades materiais disponíveis. Entretanto, dentro da atual política governamental, o que se deseja é que, na medida do possível, haja amplo atendimento dessas crianças em classes comuns, proporcionando-lhes maior integração no sistema. (BRASIL, MEC, 1979, p. 7).

A forma como a educação especial foi se constituindo desenhou um cenário permeado de concepções de deficiência que tem influenciado a organização do ensino dos alunos com necessidades especiais. Como possibilidade de operacionalização, adota-se diferentes concepções de ensino, aprendizagem e de currículo, e uma especialização nas diferenças peculiares dos alunos com necessidades especiais. Sobre isso Bueno (1997) destaca a influência dessas concepções e a incorporação dessa identidade pelos profissionais e pelos próprios alunos, como um processo natural.

Na década de 1970, essa discussão culminou com a produção de um currículo delineado basicamente em atividades que desenvolvessem habilidades básicas, atividades de vida diária e práticas, aplicadas mecanicamente, muitas vezes sem sentido ou significado para os alunos. Os currículos restringiam-se à adaptação de procedimentos pedagógicos, com temporalidade específica, referendando a especialização dos procedimentos didáticos, “[...] a integração vai ser feita em classes ou escolas comuns, desde que garantido o ‘tratamento

especial adequado’ o qual se traduz por orientação apropriada ao professor de classe e por materiais específicos e adequados.” (BRASIL, MEC, 1979, p. 8).

Embasado na concepção de “especial”, surge o que se chamou de currículo especial, destinado às classes comuns, adaptado aos sujeitos que aprendem sem compromisso com o tempo, através de procedimentos didáticos adequados. Silva (1999) destaca que para a educação especial, o currículo parecia implicar apenas um documento pré-planejado, redigido por uma equipe de especialistas do sistema educacional, muito distante das experiências que ocorrem na escola.

A educação especial, nessa perspectiva, deveria proporcionar o desenvolvimento completo do sujeito, ou seja, o professor deveria observar sistematicamente os aspectos psíquicos e físicos das crianças, de modo a respeitar seu nível mental e centrar-se em suas capacidades cognitivas, utilizando a psicologia como ciência de referência de uma didática “especializada”, única capaz de atender às limitações impostas pelo déficit orgânico.

Os referenciais curriculares destinavam-se à organização curricular para o ensino dos alunos com deficiência, destacando sempre o seu caráter individualizado, tais como a Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, na qual se considera.

[...] como válida a linha pedagógica que enfatiza a educação como desenvolvimento do indivíduo de dentro para fora, e em que o papel da escola é o de oferecer os estímulos e as condições ambientais que propiciem o desabrochar das potencialidades de cada um. (BRASIL, MEC, 1979, p. 7).

Pode-se dizer, então, que as propostas curriculares da educação especial dessa década surgem

[...] ancoradas nas escalas de desenvolvimento de Piaget, apresentam-se como orientação guia, contendo informações básicas e sugestões para implementar o currículo na sala de aula. Essas tornaram-se documentos oficiais e caracterizam-se em dois tipos: lógica- elaborada por disciplinas, com base na natureza da matéria; e psicológica- elaborada com base na psicologia do aluno, organizada em núcleos integradores ou temas que lhe são familiares. (SILVA, 1996, p. 28).

Neste documento, encontramos uma forte influência do modelo médico e psicológico, mesmo quando sua proposição é de se levar em consideração “a unicidade da pessoa”. A proposta refere-se à necessidade de uma equipe para atendimento¹² desenvolvendo um trabalho “harmônico” “[...] testes de personalidade, psicomotricidade, psicopedagógicos,

¹² O termo atendimento, extraído da proposta curricular, é bastante comum e revela a forte influência do modelo médico.

devem unir-se às informações trazidas pelos médicos, assistentes sociais, logopedistas e educadores”. (BRASIL. MEC, 1979, p. 9).

O planejamento das atividades curriculares baseadas nas escalas de desenvolvimento, resulta em enormes fichas, contendo diferentes etapas do desenvolvimento infantil, exatamente nas áreas onde os alunos apresentam dificuldades, procurando ajudá-los a galgar a escada e alcançar uma etapa seguinte, quase sempre desconsiderando sua idade cronológica, centrando-se na deficiência e enfatizando procedimentos.

O desenvolvimento de habilidades, a sequenciação e a ordenação de atividades fazem parte dos objetivos de organização do processo de aprendizagem eficiente, calcado em um modelo construcionista. Traduzindo em uma série de conceitos que devem ser memorizados e mecanizados e caracterizando um processo de ensino por treino facilitador da retenção de conteúdos, esse modelo utiliza os objetivos como referência e a avaliação como indicativo de elementos que deverão ser reforçados, desenvolvendo uma lógica curricular que segue objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação.

Esse desenvolvimento foi responsável tanto pela leitura das expectativas de desenvolvimento em cada área de deficiência, bem como do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

As teorias do desenvolvimento infantil podem contribuir com a prática pedagógica, no entanto, os limites ficam claros quando se abandona os aspectos históricos e sociológicos de distribuição do conhecimento. Sobre isso Gimeno-Sacristán (2000, p. 29) aponta que, “[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas de ensino-aprendizagem nas aulas”.

De 1979 até 1993, temos um hiato considerável de tempo sem produção curricular, quando surge uma proposta curricular, intitulada Caminhos do Aprender: uma Alternativa Educacional Para a Criança Portadora de Deficiência Mental uma iniciativa da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE).

O documento, como anuncia em sua apresentação, é resultado do esforço dos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro e do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que criaram o Núcleo de Estudos e Pesquisas do Excepcional (NEPE), com o objetivo de descobrir novas formas de intervenção educativa a partir do processo de construção cognitiva.

Intitulada proposta construtivista, ela propõe ampliar a discussão do ensino para além de questões escolares,

À medida que foi implantada a abordagem educacional construtivista, progressos significativos referentes à autonomia moral e intelectual puderam ser observados no desenvolvimento dos alunos. Esta evolução se estendeu aos aspectos social e afetivo, no que diz respeito às diversas formas de expressão e comunicação, tais como, a linguagem, o desenho, a dramatização, denotando uma criatividade cada vez mais fecunda. (CORDE, 1993, p. 8).

Essa abordagem aponta para uma “[...] prática educacional que considera a descoberta e a criatividade como sendo os aspectos mais importantes na aprendizagem, impõe a capacitação e especialização de seus professores” (CORDE, 1993, p. 8), embasada assim como a de 1979 no referencial psicológico Piagetiano.

O construtivismo oferece uma direção ao processo pedagógico, ancorado na epistemologia genética fundamentado na teoria da equilíbrio. Piaget (1987, p. 15) em seus estudos sobre as invariantes funcionais da inteligência aponta,

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois definir que as relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio.

Nessa concepção, os sujeitos captam a realidade exterior a partir de sua realidade interna de desenvolvimento biológico. Assim a tendência da sua aplicação à didática acaba por biologizando e naturalizando a não capacidade do aluno, e no caso da deficiência mental, corrobora para o fortalecimento da identidade social de sujeitos que necessitam de “adaptação¹³” no processo de ensino e aprendizagem. “A educação construtivista baseia-se na teoria de Piaget, que compreende o aprendizado como um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo, através da interação com o meio”. (FERREIRA, 1993, p. 77).

O ensino está adequado ao nível de desenvolvimento do aluno, seqüenciado do simples para o mais complexo, a partir das dificuldades específicas apontando para uma concepção de conhecimento como algo que deve ser funcional à adaptação dos alunos com necessidades especiais às exigências sociais.

Em 1997, a Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão ligado ao Ministério da Justiça, lança uma obra denominada *Abordagem Ecológica em Educação Especial: fundamentos Básicos para o Currículo*.

¹³ Usamos entre aspas para identificar o termo muito utilizado pela educação, quando se trata do ensino das pessoas com necessidades especiais.

Essa proposta educacional tem anunciado como objetivo principal fornecer novas alternativas teóricas metodológicas para o planejamento de suas atividades em sala de aula, considerando o sujeito em sua totalidade.

Diante do resultado das novas abordagens na educação, podemos considerar que ela propõe superar o modelo lógico da organização curricular, que visava a reprodução do conhecimento, pelo ecológico, que concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas

[...] reconhecendo o indivíduo com cultura e valores próprios, e participante de uma determinada comunidade na qual está inserido, a qual, ao mesmo tempo, influencia-o e dele recebe influências, em processo de constante interação. Não cremos que o indivíduo seja mero “fruto da comunidade”. Percebemos o homem como um ser livre, com vontade própria, com capacidade para o autodirecionamento, ao mesmo tempo que com direito e necessidade de pertencer a uma comunidade, dela participando como membro integrante, vivendo e convivendo com os demais membros deste mesmo corpo, dando e recebendo, em constantes trocas, os dons que cada um recebeu. (CARDOSO, 1997, p. 12).

Segundo o documento (1997), o modelo ecológico em educação especial teve início na Europa, na segunda metade desse século. O enfoque da educação, seguindo este modelo, era na saúde em vez de na doença, no ensino em vez do tratamento e na aprendizagem em vez de tentativas de mudar a personalidade. “[...] cada aluno é único-e com ecossistema único e não existe um ambiente ou conteúdos únicos e universais para o ensino de todos os alunos.” (CARDOSO, 1997, p. 18).

Essa abordagem instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação do conhecimento, propondo enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. Valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza e o questionamento e exige ações pedagógicas capazes de ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e de torná-lo sujeito e produtor de seu próprio conhecimento.

O modelo ecológico representa uma perspectiva de orientação social na análise do ensino. Concebe a vida da aula em termos de trocas sócio-culturais e assume os principais pressupostos do modelo mediacional:

- Recíproca influência nas relações de classe entre professores/ e as e alunos/as.
- Ênfase no indivíduo como processador ativo de informação.
- Importância da criação e da troca de significados subjacentes aos comportamentos.

No entanto, preocupa-se em integrar estes pressupostos numa análise mais complexa dos mecanismos, fatores e sistemas sociais e culturais que conferem o sentido e a peculiaridade ao fluxo dos acontecimentos na aula. (GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 76).

O currículo ecológico pressupõe um dinamismo de adaptações em relação a cada aluno, uma escola flexível atenta à heterogeneidade cultural, racial e cronológica dos sujeitos que a compõem, visando a um pragmatismo eficiente que dê resultados a curto e longo prazo. Para atingir esse fim o envolvimento com a comunidade é essencial.

Para que o aluno possa conviver em comunidade, é necessário olhar o aluno dentro de todo o contexto social e cultural em que está inserido. De nada adianta ensinar aos alunos “habilidades sociais” em ambientes educacionais restritos, se eles não têm experiência de interação na comunidade maior.

Um currículo ecológico-funcional facilita o desenvolvimento de inter-relações dos alunos com pares de sua comunidade.

Muitos atributos do modelo ecológico-funcional já vêm sendo utilizados ao longo dos anos, misturados a características de outros modelos, e portanto não são desconhecidos dos educadores. (CARDOSO, 1997, p. 75).

Dessa forma, essa abordagem exige uma dinamicidade didática e ressalta a importância da interação com os alunos ditos “normais”, pois “[...] proporcionarão oportunidades importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, por exemplo. “Nossos alunos estarão expostos a um padrão de linguagem mais desenvolvido, a situações-problema complexas [...]”. (CARDOSO, 1997, p. 53).

LeBlanc (1992, p. 2) aponta que um programa ideal inclui três suposições básicas, baseadas nas variáveis que influem na aprendizagem

[...] primero, que cada programa educacional debería ser individualizado para cada estudiante y tal individualización debería estar basada em: a) Las necesidades actuales y futuras del estudiante como lo determina su previsto medio de vida; b) La información y las habilidades que el estudiante necesita aprender luego, de acuerdo a um análisis lógico de lo que el estudiante ya há aprendido; y c) Las habilidades e incapacidades de los estudiantes, las cuales están determinadas por lá acción de respuesta anterior del estudiante em los medios de educación.¹⁴

A autora pondera que os programas educacionais que consideram as habilidades e necessidades que cada aluno são idealistas, porém não impossíveis, e aponta que os objetivos

¹⁴ [...] primeiro que, cada programa educacional deveria ser individualizado para cada aluno e tal individualização deveria estar baseada em : a) as necessidades atuais e futuras do aluno; b) a informação e as habilidades que o aluno necessita aprender logo, de acordo com a análise lógica do que o aluno tem aprendido; c) as habilidades e incapacidades dos alunos, as quais estão determinadas pela resposta anterior do aluno no processo de ensino.

e filosofias não se restringem aos alunos com necessidades especiais “[...] *ellos son los ideales para la educación em general, a través del mundo*”.¹⁵ (LEBLANC, 1992, p. 4)

Neste contexto, podemos identificar que a maior dificuldade das escolas, tanto comuns como especiais, é superar a visão fragmentada, que se instituiu com o positivismo no processo pedagógico.

A primeira dificuldade encontra-se na mudança radical nas estratégias para gerar conteúdos a serem ensinados aos alunos, e nas estratégias e locais de ensino. Há necessidade de uma mudança na compreensão e valorização do trabalho do professor dentro para fora da sala de aula e dos muros da escola, e outra organização escolar diferente da tradicionalmente encontrada nas escolas regulares ou especiais em nosso país. (CARDOSO, 1997, p. 76).

Para Mata (2001, p. 43), o funcionalismo é um enfoque teórico, cuja interpretação da realidade social fundamenta o conhecimento, as práticas e os discursos como o da educação especial. Os pressupostos metateóricos do funcionalismo fundamentam uma visão de sociedade objetiva, intrinsecamente ordenada e racional; portanto os problemas sociais e humanos são patológicos.

Esse autor sinaliza, que existe uma tradição desse modelo na educação especial e destaca que nesse enfoque a função do conhecimento “[...] *es precisamente desvelar o descubrir la realidad, adaptándose a ella. Utilizando um lenguaje coloquial, el realismo defiende que las cosas como son y no cambiam(perennialismo); es el sujeto quien debe cambiar para acomodarse a ellas (desarrollo del conocimiento*”.¹⁶(MATA, 2001, p. 44).

O modelo ecológico, traz à tona a discussão escola e deficiência e rompe com o modelo de educação que forma sujeitos para atuarem positivamente no desenvolvimento harmônico da sociedade. E destaca que todas as pessoas são produtivas e devem ser valorizadas por suas habilidades, “[...] *cada persona es capaz de aprender y desarrollarse. Si una persona no aprende, este es un problema com los procedimientos educacionales*”¹⁷ (LEBLANC, 1992, p. 3).

De maneira geral, a organização do ensino dos indivíduos com deficiência esteve mediado por aspectos históricos-sociais, mas fundamentalmente por condições segregadas em função das especificidades impostas pela deficiência, desvinculadas das relações sociais.

¹⁵ São ideais para a educação em geral.

¹⁶ [...] é precisamente desvelar e descobrir a realidade, adaptando-se a ela. Utilizando uma linguagem usual, em resumo, defende que as coisas são como são e não mudam (eternas), são os sujeitos que devem mudar e adaptar-se a elas.

¹⁷ [...] Toda pessoa é capaz de aprender e desenvolver-se. Se uma pessoa não aprende, este é um problema dos procedimentos educacionais.

A partir do final do século XX, a educação especial vem construindo projetos educacionais que possibilitam os denominados “alunos especiais” o benefício do ensino nas escolas comuns. Nessa relação emerge a discussão, de como a escola obrigatória instituição que tem como princípio a educação igual para todos, pode acolher indivíduos tão diferentes?

Jimeno Sacristán (2001) aponta que estabelecer o problema da diversidade e da diferença diante da educação implica deparar-se com desafios e âmbito de significados muito polivalentes. Para se lidar com a diferença e a singularidade entre os seres humanos a ciência cria tipologias, regularidades que de certa forma legitimam as práticas e possibilitam a atuação diante de tamanha complexidade.

Na escola, como em qualquer espaço social a heterogeneidade está presente, porém é pelo princípio de homogeneização que as diferenças saltam aos olhos e tornam-se problemas.

O princípio da educação inclusiva lança um desafio à escola, o de desenvolver respostas educativas que possibilite educar com sucesso a todos. Nessa premissa de atender a todos, indistintamente, o Ministério da Educação apresenta, em 1999, o documento *Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais*, que delinea os diferentes níveis de organização das adaptações curriculares, como: “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”. (BRASIL, MEC, 1999, p. 33).

As mudanças trouxeram uma nova forma de entender a deficiência sob a perspectiva educacional; dois elementos fundamentais desta nova abordagem: o termo “necessidades educacionais especiais”, que apresenta um espectro mais abrangente tentando superar a visão individualista da deficiência, e as mudanças nos aspectos políticos, curriculares e metodológicos.

As necessidades educacionais especiais passaram a ser reconhecidas como fator crucial para uma educação para todos, com a introdução de elementos facilitadores do processo de aprendizagem em um sistema educativo reestruturado de modo a que responda às necessidades de todas as crianças. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica apontam para o estabelecimento de um sistema educacional inclusivo.

Cabe ressaltar, que na legislação oficial as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais são:

Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
 - Crianças com deficiência e bem dotadas;
 - Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
 - Crianças de populações distantes ou nômades;
 - Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
 - Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados;
- (BRASIL, MEC, 1999, p. 23).

Manjón, Gil e Garrido (1997) trazem a idéia segundo a qual o currículo se transformou no referente básico da educação especial e da educação em geral, não entendido como um conjunto de conhecimentos, valores a serem transmitidos pela escola às crianças e jovens, mas sim como o conjunto de experiências que a escola como instituição põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral.

Os autores mostram ainda, que nesta perspectiva temos dois tipos de necessidades: as de adaptação do instrumento denominado currículo e dos serviços de apoio pedagógico complementares que favoreçam o acesso desses alunos ao currículo. Assim, o currículo entra em cena como a primeira das medidas fornecidas à escola para enfrentar adequadamente a sua resposta à diversidade.

E é nesta perspectiva que nos Parâmetros Curriculares-Adaptações Curriculares a questão do currículo passa a ser veículo de consolidação da escola inclusiva, apontando para medidas de flexibilização e dinamização do currículo, por meio da proposição de uma nova organização escolar capaz de atender às necessidades de todos.

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar. (BRASIL, PCN, 1999, p. 13).

O documento traz uma abordagem da aprendizagem escolar diretamente ligada à organização curricular orientando a prática pedagógica, prevê uma organização que extrapola a concepção meramente técnica, inserindo a escola em suas dimensões culturais e sociais.

O documento, afirma que as adaptações não devem ser entendidas como um processo individual “[...] ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual.” (BRASIL, PCN, 1999, p. 40).

Podemos observar que os modelos educacionais propostos em uma abordagem sistêmica para a educação especial trazem em suas raízes as bases psicológicas funcionalistas, com uma visão de aprendizagem, como sendo a conexão de fatores externos e internos, com a finalidade de adaptação e comportamento adequado, de modo que possa ser inserido de forma produtiva na sociedade.

Desse modo, é comum a atribuição do fracasso escolar ao aluno, isentando a escola das responsabilidades da aprendizagem ou não aprendizagem, e cabendo a diversos especialistas a identificação e tratamento dos problemas a serem solucionados fora da escola.

Atualmente, estamos diante de uma proposta educacional denominada “inclusiva”; com vistas a atender a essa prerrogativa, prevê-se uma nova organização escolar, de forma que contemple toda diversidade, e principalmente focar as questões relativas à aprendizagem e não aprendizagem, na escola.

Na perspectiva das adaptações curriculares deseja-se,

[...] a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno, não o fracasso na viabilização do processo ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotsky) e não centralizam nas deficiências e limitações do aluno como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, PCN, 1999, p. 38).

A cultura seletiva, estabelecida no espaço escolar, não coincide com o discurso democrático da inclusão, visto que a exclusão escolar não incide apenas sobre os deficientes, mas sobre todos aqueles que fogem ao considerado “ideal”, aos padrões pré-estabelecidos, causando estranhamento.

A escola segue um conjunto de padrões de homogeneização, que desconsidera as particularidades e estabelece avaliação a de competências, a qual na sua maioria destina aos sujeitos a condição de aprendizagem ou não aprendizagem, desconsiderando os diversos fatores e elementos que compõem esse processo.

Estabelecendo uma relação com os valores da sociedade capitalista, a educação de hoje não recusa o direito de todos, mas cabe levantar o questionamento sobre o fato dela ainda persistir em sua função de instrumento de hegemonia.

A função técnica está recheada das concepções políticas, que vão variar de acordo com as relações construídas em um dado momento histórico. Os conteúdos, procedimentos, metodologias, avaliação enfim os currículos são carregados de intencionalidade, que serve de instrumento de coesão e hegemonia, ideário dos grupos dominantes.

Não podemos deixar de reconhecer que essa proposta traz elementos pouco comuns ao cenário curricular da educação especial que sempre se configurou com uma centralidade nos aspectos pertinentes à deficiência, propondo uma especialização do currículo principalmente nos aspectos metodológicos. A proposta das Adaptações Curriculares extrapola a visão reducionista e reconhece a amplitude da questão educacional e principalmente daquelas pertinentes ao funcionamento escolar.

Para Gimeno Sacristán (2001), a qualidade da educação e do ensino está diretamente ligada ao tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que se traduzem em processo de aprendizagem para os alunos. Entendemos que esses códigos são estabelecidos pelas diversas facetas da cultura para desenvolver aptidões consideradas fundamentais para que os alunos sejam caracterizados como sujeitos sociais.

No próximo capítulo, trataremos da relação do currículo em educação especial com a cultura da especialização.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA “CULTURA DA ESPECIALIZAÇÃO” NO TEXTO

Neste capítulo buscaremos tratar da relação currículo em educação especial e a institucionalização de cultura da especialização. Partimos da premissa de que, o pensamento pedagógico contemporâneo deve transpor a discussão curricular dos aspectos pragmáticos e adaptativos e refletir sobre os diferentes tipos de escolhas educativas.

Devemos considerar que a deficiência é impactante e traz diversos sentimentos, pois a sua condição retrata a nossa própria fragilidade e dificuldade de lidar com aquilo que foge do usual. Surge assim a necessidade de organizar comportamentos, adaptar os indivíduos de forma que ele possa atender às exigências sociais.

Forquin (1993) aponta que, quer se considere a palavra educação como socialização dos indivíduos em um sentido mais amplo, ou apenas no âmbito da escola, deve se reconhecer que a educação é sempre de alguém, por alguém e supõe a transmissão de conhecimentos, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama de conteúdo da educação.

Dessa forma, no caso da educação especial, quando se trata dos “conteúdos” da educação e entendendo o currículo como um conteúdo determinante, parecem instituir uma cultura da especialização, por meio das crenças, valores e idéias sobre os processos de ensino-aprendizagem para com os alunos com necessidades especiais.

Assim, nesse capítulo, tentaremos mapear os elementos que dão forma a essa cultura, remetendo-os a busca da compreensão da relação currículo, escola, deficiência, modelo que permite analisar o currículo, como uma prática complexa, sob diversas perspectivas e enfoques, uma prática de função socializadora e cultural de uma determinada instituição, concretizando as funções da própria escola em um determinado momento histórico.

2 Currículo e cultura especializada: análise dos documentos referenciadores

O currículo é um conceito complexo e recente na configuração pedagógica, ele foi tratado por muito tempo como área meramente técnica esvaziado do conjunto de significados políticos, pedagógicos, administrativos, didáticos e econômicos. “É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 13).

É instrumento de seletividade social, organizado pelos sistemas educacionais, que se modelam de acordo com interesses concretos e onde se transformam metas em estratégias de ensino, que atendam a conflitos e interesses, desempenhando um papel diferente, em cada nível de ensino, e dirigindo-se para determinados professores e alunos.

Na relação currículo e cultura, o conhecimento não é transmitido como mera reprodução das relações de classe de forma homogênea, e sim, como envolvidos em um processo de produção de cultura e contestação que se organiza em relações internas, não explícitas nos currículos oficiais que produzem sentidos e identidades.

Conforme descrevemos acima, o currículo foi definido sob diversos enfoques e perspectivas. Gimeno Sacristán (2000, p. 14-15) aponta que o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos:

- O ponto de vista sobre a função social, como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc...
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Sobre isso, ainda o autor escreve que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais da própria escola. É uma práxis que se organiza e se modela na confluência dos componentes sociais, técnicos, e se modela de acordo com as relações estabelecidas, tanto

no âmbito macrossocial como microssocial, e desenham uma prática pedagógica denominada ensino.

Os diferentes formatos que assumem nos diversos âmbitos e modalidades produzem diversas práticas, sentidos, códigos que revelam o conteúdo e a forma.

Ao se focar o tema curricular, se entrecruzam de forma inevitável no discurso as imagens do que é essencialmente próprio no sistema escolar, se incorporam tradições práticas e teóricas de outros sistemas, se consideram modelos alternativos do que deveria ser a educação, a escolarização e o ensino. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Esses conteúdos e formas foram estruturados em um contexto cultural, político, social e escolar; a qual os sentidos precisam ser decifrados, apreendendo os mecanismos implícitos que resultam em determinadas práticas pedagógicas. A seleção desses conteúdos dá-se na cultura e concretiza-se no currículo destinado a determinadas modalidades de ensino, obedecendo a uma lógica de projeto cultural de ajustamento social.

O ensino é um processo que reflete todas as relações e extrapola as condições individualistas dos sujeitos. Analisar esse processo apenas por uma concepção técnica e científica oriundas de teorias de desenvolvimento e aprendizagem é naturalmente desconsiderar todo o movimento imbricado no processo.

O discurso dominante da pedagogia moderna, mediatizado pelo individualismo inerente ao crescente predomínio da psicologia no tratamento dos problemas pedagógicos, ressaltou as funções educativas relacionadas com o desenvolvimento humano, apoiando-se no auge do *status* da infância na sociedade moderna, que não é somente consequência do desenvolvimento da ciência psicológica. Por isso, se relegou em muitos casos a permanente função cultural da escola como finalidade essencial. Em parte talvez, porque é uma forma de escapar do debate no qual se desmascara e se aprecia o verdadeiro significado do ensino; o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem em qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19).

As formas como os conteúdos a serem ensinados são selecionados refletem as escolhas feitas baseadas na cultura, recheadas dos valores de grupos dominantes, com intuito de possibilitar ou não a participação dos indivíduos na sociedade. O grau de domínio dos saberes determina concretamente as teias que os sujeitos irão tecer em nível de seu desenvolvimento pessoal.

As tendências pedagógicas que reduzem o currículo ao pragmatismo da técnica desconsideram que esse fenômeno não se manifesta explicitamente no que está escrito, mas,

essencialmente nos contextos onde ganha significado e estes fenômenos permanecem ocultos e se compõe pelas experiências pessoais e culturais dos sujeitos que se formaram longe do espaço escolar e que produzem e reproduzem identidades sociais.

Quando propomos o campo de explicação do currículo, mencionamos os conteúdos, os códigos e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar no nível implícito ou explícito. Os códigos são elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando de alguma forma, a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor, que tem que distribuí-lo. Pode-se dizer que se os conteúdos do currículo fazem referência a um destinatário básico que é o grupo de alunos, as formas curriculares afetam muito diretamente os professores. (GIMENO SÁCRISTAN, 2000, p. 75).

Forquin (1993) destaca que entre educação e cultura existe uma relação íntima orgânica; que modelam-se em uma prática de educação e ensino, que é mediatizado, por problemas reais que acontecem na escola, que os professores têm, que afetam diretamente os alunos. A prática pedagógica é uma porção do currículo assim como a avaliação e os conteúdos; é composta por todo entrelaçamento político, econômico, administrativo, institucionais regidos por proposições diversas.

Dessa forma, o currículo pode ser considerado um campo tomado por um conjunto de processos de interação composto pelos sujeitos e instituições de ensino, espaços de “[...] aquisição de conhecimentos de capacidades e hábitos”. (FORQUIN, 1993, p. 24).

A definição de currículo em sua relação direta com a cultura justifica-se para o objeto deste estudo, para desvelarmos como a educação especial organizou os currículos destinados aos alunos com necessidades especiais, embasados em hábitos, valores e concepções epistemológicas que desenharam uma cultura curricular especializada

Para subsidiar a pesquisa e considerar o objetivo descrito, neste capítulo utilizaremos o universo dos seguintes documentos:

- “**Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis**”, (BRASIL. MEC, 1979);

O volume IV do documento esta organizado em seis partes, totalizando 76 páginas, sua estrutura é composta por:

- A – Introdução - Histórico, fundamentação filosófica, caracterização do alunado e detalhamento da organização, condições de implementação da proposta curricular, metodologia do trabalho, seleção e organização de atividades,

formulação de objetivos, aprendizagem para o domínio, presença da psicomotricidade no currículo.

- B - Área de comunicação e expressão - Língua Portuguesa e Linhas Metodológicas da Alfabetização e Planejamento de Ação;
- C - Educação artística - artes plásticas, música e teatro;
- D - Educação Física;
- E - Área de Ciências - Ciências Físicas e Biológicas e Matemática; e
- F- Bibliografia;

“Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental”, Izabel Ferreira Neves (BRASIL, CORDE, 1993).

A proposta totaliza 162 páginas divididas em duas partes:

- 1ª - Fundamentação teórica – 1 - Compreendendo a Criança Portadora de Deficiência Mental, 2-Desenvolvimento Cognitivo Segundo a Perspectiva de Piaget, 3-O processo de Construção da Inteligência da Pessoa Portadora de Deficiência Mental,4-A Construção da Inteligência da Criança e Seus Estádios,5- A Socialização da Inteligência, 6- O Desenvolvimento Moral da Criança.
- 2ª - Uma Proposta Para Crianças Portadoras de Deficiência Mental – 1 - A Educação Construtivista Para Pessoas Portadoras de Deficiência Mental- Implicações Práticas, 2 - A Ação Pedagógica Com Crianças Portadoras de Deficiência Mental, 3 - A Organização dos Currículos na Educação Especial, 4 - O Diagnóstico - Uma Visão Construtivista, 5 - O Planejamento do Trabalho, 6 - Repensando a Avaliação, 7 - A Formação do Professor Especialista, 8 - A Orientação Familiar.
- 3ª - Bibliografia;
- **“Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos Básicos Para o Currículo”**, Maria Cecília Freitas Cardoso (BRASIL, CORDE, 1997);

A proposta totaliza 80 páginas divididas em 8 capítulos organizados em:

- I - O que vem a ser a proposta ecológica em educação;
- II - Princípios Filosóficos Norteadores;
- III - Conhecimento do Educando;
- IV - Conhecimento do Meio;
- V - Diretrizes Metodológicas;
- VI - O Currículo Escolar;
- VII - Abrangência Curricular;

- VIII - Conclusão;

Com a finalidade de organizar o texto, trataremos as propostas descritas: Proposta Curricular Para Deficientes Mentais Educáveis, Volume I e IV, como documento “A”; Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental, como documento “B”. Abordagem Ecológica em Educação Especial: fundamentos básicos para o currículo, como documento “C”.

Uma vez selecionado o material empírico, para que se identifiquem os elementos que permitam apreender uma cultura especializada, foram estabelecidos alguns eixos de análise. Eles foram identificados por se apresentarem regularmente nos currículos como aspectos essenciais do processo ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

O primeiro eixo, definição dos indivíduos, considera a concepção de indivíduos com deficiência uma construção social produzida na identificação das diferenças e confirmada nas propostas de ensino especial.

O segundo eixo, procedimentos didáticos especiais, tem como base, o processo pedagógico vindo ao encontro das limitações individuais dos alunos com necessidades especiais, adequando-se aos seus interesses e necessidades.

O terceiro e último eixo revela-se também como resultado das duas concepções descritas acima; o ensino deve ser essencialmente organizado por etapas, visto que o ritmo lento de desenvolvimento dos indivíduos com necessidade especial reforça a necessidade de planejamentos especiais para que a aprendizagem ocorra.

2.1 Definição dos indivíduos

O conceito de deficiência já foi objeto de estudo de diversos pesquisadores da área, que concluíram que esse sofreu diversas modificações ao longo da história. Porém, cada momento histórico está diretamente ligado a uma totalidade determinada pelo modo de produção da vida e das relações construídas, e a partir dessas relações os homens desenvolvem as representações acerca do mundo em que vivem.

A condição de participação do homem na sociedade, determinada pelo trabalho, definem a condição humana e o situam na sociedade. A condição de deficiência e de não deficiência só pode ser compreendida com base em um modelo de homem eficiente e produtivo de determinado momento histórico.

Amaral, na construção do conceito de normalidade e anormalidade, lembra a influência da medicina,

[...] é sempre importante ouvir vários especialistas, ouçamos o que Canguilhem (1990,95-96) diz sobre o “normal”. Dentre inúmeras colocações, o autor remete-se, à própria etimologia da palavra, lembrando que norma significa enquadro, ou seja: “aquilo que não se inclina nem para esquerda nem para a direita”. Aponta, então dois sentidos derivados: o normal como aquilo que é como deve ser; e o normal como aquilo que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que constitui a média ou módulo de uma característica mensurável. [...] o mesmo autor enfatiza, que é a vida em si mesma, muito mais que a apreciação médica, que transforma o normal biológico num conceito de valor. (AMARAL, 1995, p. 31).

A compreensão da deficiência não reside em negar qualquer alteração em nível do biológico, porém de compreendê-la de forma integral. As desvantagens que essa alteração impõe nas relações sociais, em outras palavras, os sentidos construídos sobre esses indivíduos acabam impondo significados às práticas humanas.

Bueno (1997) discute a relação normal e anormal como manifestação concreta das relações entre o homem e o meio e construído num determinado tempo e espaço, portanto as abordagens são determinadas pelo contexto sócio-histórico em que foram formuladas pelos paradigmas filosóficos e epistemológicos que as inspiram.

Para Silva (1995), a centralidade nos aspectos mais visíveis da construção do currículo em educação especial serve apenas como fonte de busca sobre os efeitos causados na perspectiva de aprendizagem dos sujeitos. Dessa forma, a composição das identidades sociais passa pela construção dos currículos e desemboca em práticas pedagógicas que referendam ou contestam essas identidades construídas, estas identidades estabelecem as diferenças que determinam a relação de pertencimento dos sujeitos em determinados espaços.

Em se tratando dos sujeitos com deficiência mental em que medida a sua identidade de “desviante”, “imaturo”, “lento” corroborou para um desenho curricular singularizado por um ensino determinado pelos procedimentos específicos, distanciando a discussão do âmbito do espaço escolar.

É nosso objetivo apreender como esses indivíduos eram denominados nos diferentes documentos.

A proposta curricular “A” estabelece critérios para a caracterização do alunado a que se destina o documento e elenca as características básicas extraídas principalmente do modo de funcionamento intelectual desses indivíduos, definidas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMD).

Tratou-se aqui o deficiente mental educável como indivíduo, considerando as condições propostas pela AAMD que designa alguém como retardado:

- a. funcionamento intelectual subnormal;
- b. sua origem durante o período de desenvolvimento;
- c. prejuízo no comportamento adaptativo que inclui, nesta proposta, os seguintes fatores: pessoais, sociais e sensórios motores. (BRASIL, MEC, 1979, p. 8)

Nesse documento, assentados no conceito de deficiência medido pelo quociente de inteligência, os planejadores profetizam em relação às possibilidades acadêmicas desses sujeitos “As pesquisas na área revelaram que o deficiente mental educável propriamente dito (Q.I 50 a 75) pode chegar à 6ª série e o lento (Q.I. 75 a 90) pode chegar a concluir o 1º grau e receber profissionalização em escolaridade complementar”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 8)

A proposta “A” aponta também uma variância de possibilidades dentro da própria deficiência mental, “As características desviantes, associadas aos vários níveis de Q.I, mostram que há diferenças individuais também entre os deficientes mentais. Isso implica afirmar a necessidade de atendimento pedagógico diferenciado”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 8).

Cada nível implica uma possibilidade de aprendizagem e uma organização de ensino, diferenciada, o documento “A”, destaca a dificuldade de listar as características da deficiência mental, porem aponta aspectos norteadores da identificação da deficiência mental.

Características físicas:

1. O deficiente mental educável aproxima-se da criança normal em altura, peso, coordenação motora.
2. Números reduzidos de deficientes mentais educáveis, devido a causas orgânicas, são, fisicamente, inferiores às crianças normais.
3. Deficiência de visão, de audição e coordenação motora são encontradas, em maior número, entre os deficientes mentais. Entretanto, muitos deles não apresentam tais deficiências.
4. Muitos dos alunos deficientes mentais provêm de lares de baixo padrão sócio-econômico, faltando-lhes condições satisfatórias de higiene e preservação da saúde.

Características intelectuais:

Embora nem todos os alunos que têm baixo rendimento na escola sejam deficientes mentais, é comum aos deficientes mentais esse baixo rendimento.[...] podemos sintetizar algumas das características intelectuais: rigidez nas estruturas (reduzida possibilidade de adaptações a situações novas; pobreza de vocabulário); diminuição

da manutenção das funções mentais de: memória, raciocínio lógico, imaginação, transferência e fixação do material aprendido (BRASIL, MEC, 1979, p. 9-10).

Fica evidente a importância da seleção dos indivíduos com base na caracterização da sua deficiência e conseqüentemente na identificação dos comportamentos que precisam ser modelados de acordo com os padrões de normalidades para sua melhor integração.

Cabe especial atenção ao aspecto sublinhado na citação acima, referente à incidência da deficiência mental em classes de baixo padrão sócio-econômico, remetendo uma leitura de característica particular da deficiência, excluindo da discussão, que os indivíduos dessa camada social são duplamente penalizados, no tocante à sua educação.

É evidente que a concepção da deficiência como limitadora e indicadora de impossibilidades dos indivíduos e que o ensino deverá ser organizado nessa perspectiva. Dessa forma, o documento traz também um quadro de possibilidades acadêmicas,

1 - Os deficientes mentais educáveis, quando entram na escola, aos seis e sete anos, não têm “prontidão” para a leitura e escrita, a ortografia, a Matemática. Eles têm possibilidades para essa aprendizagem aos oito e, talvez, aos 11 anos. Este adiamento é devido à idade mental e não à cronológica.

2 - A média de seu progresso, na escola, compara-se a média do seu desenvolvimento mental, ou seja, um meio a três quartos da média da criança normal. Não se pode esperar que esse aluno complete, em um ano, o conteúdo completado pela criança normal.

3 - Ao finalizar sua vida escolar, provavelmente alcançará uma escolaridade (rendimento) que vai da 2ª à 6ª séries, dependendo da sua maturação intelectual e/ou habilidades especiais. (BRASIL, MEC, 1979, p. 10).

Além de determinar as possibilidades acadêmicas, destaca as características da aprendizagem do deficiente mental como: diferença de idade mental e cronológica, temporalidade específica para aprendizagem, estagnação no processo de aprendizagem.

Identificamos essa mesma característica no documento “Caminhos para aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental”, documento “B”

A pessoa portadora de deficiência mental, em relação ao desenvolvimento intelectual normal, passa pelos mesmos estádios, porém em um ritmo lentificado e com períodos de flutuações, caminhando para um estado de estagnação. Este ritmo do desenvolvimento cognitivo não obedece à cadência de do crescimento físico, fato que foi explicado por Zazzo como “heterocronia”, ou seja, defasagem entre o desenvolvimento mental e o biológico. (FERREIRA, 1993, p. 14).

Apesar do documento “B” anunciar uma concepção de deficiência além dos limites dos rótulos impostos pela sociedade e considerar a deficiência em sua totalidade, levando-se

em consideração os construtos impostos pelas relações cotidianas, ele refuta essa possibilidade à medida que impõe limites a essa construção, conforme identificamos na citação acima.

O documento “B” apresenta uma concepção de deficiência mental embasada nos trabalhos de Inhelder, “[...] seus estudos sobre o raciocínio dos débeis mentais constituem um marco significativo para melhor compreensão da deficiência mental, pois, em síntese, esclarecem o mecanismo operatório da inteligência destas pessoas”. (FERREIRA, 1993, p. 13).

Com o entendimento dessas construções operatórias inacabadas, ressalta a importância do diagnóstico da deficiência.

A partir desta perspectiva, tornam-se possível situar os fenômenos normais e patológicos do pensamento com relação à gênese da estrutura mental. Pode-se, especialmente no que concerne ao raciocínio das pessoas com deficiência mental, estabelecer um novo critério de distinção entre os déficits mais leves e mais severos de inteligência, baseado em cortes naturais da evolução cognitiva, permitindo a formulação de diagnósticos mais confiáveis e prognósticos mais consistentes. (FERREIRA, 1993, p. 15).

Os documentos “A” e “B” anunciam-se com base nos trabalhos do epistemólogo Jean Piaget cujas idéias, perpassam os documentos. Trechos dos textos que subsidiaram as propostas revelam a filiação teórica dos mesmos. É importante referir-nos sucintamente, ao modo como os indivíduos constroem sua aprendizagem para Piaget, pois essa concepção será instrumento ordenador do processo de ensino.

Piaget, considerado como um dos mais completos representantes da matriz funcionalista e organicista em psicologia tem sua raiz no estruturalismo, onde todo sistema tem uma estrutura que estabelece relações entre si toda modificação ocorre com base em um conceito já existente que se reformará.

A adaptação supõe a relação fundamental própria do conhecimento, que para Piaget (1987, p. 15-16) se traduz na relação entre o pensamento e as coisas. “[...] o organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio”.

No processo de adaptação, o organismo transforma-se em função do meio, “[...] adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”. (PIAGET, 1987, p. 17). A

inteligência é assimilação na medida em que incorpora novos elementos nos esquemas anteriores, modificando-se e ajustando-se, isto é acomodando-se aos novos elementos.

A adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só pode encontra-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo, assimilação. Certo, no plano motor, a coerência, apresenta uma estrutura muito diversa da do plano reflexivo ou do plano orgânico, e todas as sistematizações, são possíveis. Mas, em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. (PIAGET, 1987, p. 18).

Dessa forma a inteligência não aparece em um determinado momento do desenvolvimento mental como um mecanismo acabado, apresenta-se sempre como um processo contínuo de construção e equilíbrio progressivo. Piaget (1987, p. 19) coloca ainda que do ponto de vista biológico a organização e a adaptação são mecanismos únicos e complementares, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo e adaptação o aspecto exterior.

As relações entre essa organização e a adaptação são, portanto, as mesmas existentes no plano orgânico: as principais “categorias” de que a inteligência faz uso para adaptar-se ao mundo exterior – o espaço e o tempo, a causalidade e a substância, a classificação e o número etc.-correspondem, cada uma delas, a um aspecto da realidade, tal como os órgãos do corpo são relativos, um por um, a uma característica especial do meio; mas, além da sua adaptação às coisas, essas categorias também estão implicadas umas nas outras a tal ponto que é impossível isolá-las logicamente. “A concordância do pensamento com as coisas” e a concordância do pensamento “consigo mesmo” exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 19).

Todo conhecimento “[...] é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, é claro que se trata de conhecer esse vir a ser e de analisá-lo da maneira mais exata possível”. (PIAGET, 1978, p. 12). Porém, esse vir a ser constitui um desenvolvimento, e este se forma em estágios, etapas, influenciadas por fatores individuais e coletivos. Os fatores individuais ou biológicos se

manifestam pela maturação do sistema nervoso e seu desenvolvimento independe dos fatores sociais.

O desenvolvimento de um “epigenótipo”, em particular, implica do ponto de vista biológico, a intervenção de estágios que apresentam caráter “seqüencial” (sendo cada um necessário ao seguinte, numa ordem constante) de “créodos” (canalizações ou caminhos necessários do desenvolvimento de cada setor particular do conjunto) e de uma “homeorose” (equilíbrio cinético tal que um desvio em relação ao créodos é mais ou menos compensado com tendência à volta a vida normal). São caracteres que acreditamos, até aqui, poder encontrar no desenvolvimento das operações e estruturas lógico-matemáticas da inteligência, o que, se a hipótese for verdadeira, suporia, naturalmente, certa constância ou uniformidade do desenvolvimento, sejam quais forem os meios sociais em cujo seio se forma o indivíduo. (PIAGET, 1978, p. 53).

O indivíduo tem um papel ativo, ainda que seja entendido como submetido às diversos condicionamentos, principalmente aos determinantes sociais, que introduzem uma visão da realidade socialmente transmitida, este mantém sua existência objetiva e real. A interação dos indivíduos com o objeto dá-se conforme a atividade, que é organizada pelas práticas sociais do seu período histórico.

A inteligência para Piaget é um determinante biológico do ser humano, portanto o fator biológico, a maturação do sistema nervoso, a experiência física, as interações e transmissões sociais, e o produto de equilibração são fatores relevantes para a construção do conhecimento,

Pode-se afirmar, sem demasiado risco, que Piaget é o primeiro construtivista que oferece uma teoria complexa e rigorosa para explicar o desenvolvimento do psiquismo, como resultado de interações entre as disposições internas e as peculiaridades do contexto. Em sua ampla e sugestiva obra, oferece uma explicação peculiar de tal interação na qual, mesmo considerando claramente a importância da dialética da relação entre ambos componentes, talvez conceba maior relevância à participação das condições internas, às estruturas cognitivas que se constroem progressivamente como mediadoras e reguladoras das influências e das pressões do meio natural e social exterior. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 209).

A concepção de indivíduo nessa teoria é o de sujeito ativo, que busca adquirir conhecimento, através da ação sobre os objetos; ela exige uma clara distinção entre o processo de aprendizagem e o método de ensino. O processo de aprendizagem segue um determinado percurso regido por leis internas, e o método de ensino diz respeito a uma ação intencional

promovida por outro, no sentido de fazer com que o sujeito avance de um estágio para o outro.

O epistemólogo Piaget situou seu projeto em dois planos, de um lado, a história do pensamento científico e do outro, o estudo experimental do desenvolvimento da inteligência, desde o nascimento até a idade adulta, supondo assim a existência de um mecanismo evolutivo que é ativado pela interação com o meio. Com seus construtos responde ao modelo de sujeito ocidentalizado, quando foca o intercâmbio entre o organismo e o ambiente, que é de sobremaneira biológico. O processo de adaptação onde o sujeito modifica o meio e é modificado tem como ponto de partida o indivíduo.

A concepção de um indivíduo ativo, que constrói o seu conhecimento através da manipulação concreta do objeto, aparece ao mesmo tempo de uma concepção de indivíduo que está destinado a uma estagnação no processo de aprendizagem, visto que seu aparato biológico não permitirá alcançar os níveis cognitivos abstratos. Assim, reforça-se a idéia de que o indivíduo deve ser educado, porém de maneira peculiar, visto que sua estrutura não permite acessar todos os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, exigindo adaptações.

A teoria Piagetiana dá aos profissionais que trabalham com crianças com deficiência uma visão revolucionária, pois distingue, no processo ensino-aprendizagem, o que se ensina e o que se aprende como duas realidades que podem ser bem diferentes. Um conteúdo pode ser ensinado (e aí não está em jogo nenhum método de ensino), mas o que aprende a partir deste ensino depende das possibilidades deste conteúdo ser processado e este processamento, por sua vez depende das estruturas cognitivas que o sujeito possui. (FERREIRA, 1993, p. 21).

Os documentos A e B ao definirem a possibilidade de aprendizagem às condições estruturais cognitivas dos indivíduos e ao anunciarem uma série de restrições no processo de aprendizagem impostas pela deficiência, remetem a uma organização do ensino adaptado à essas restrições; e aqui destacamos os procedimentos especializados e o tempo flexibilizado.

No documento a “Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo”, a concepção de indivíduo com necessidade especial, não traz explícito um quadro de possibilidades dos alunos que serão beneficiados pela proposta, mas evidencia que se trata de uma “[...] proposta altamente individualizada, para atender às necessidades e anseios de cada aluno”. (CARDOSO, 1997, p. 29).

Expomos uma abordagem ecológica, reconhecendo o indivíduo com cultura e valores próprios, e participante de uma determinada comunidade na qual está inserido, a qual, ao mesmo tempo, influencia-o e dele recebe influências, em processo de constante interação.

Não cremos que o indivíduo seja mero “fruto da comunidade”. Percebemos o homem como um ser livre, com vontade própria com capacidade para o autodirecionamento, ao mesmo tempo que com direito e necessidade de pertencer a ma comunidade, dela participando como membro integrante, vivendo e convivendo com os demais membros deste mesmo corpo, dando e recebendo, em constantes trocas, os dons que cada um recebeu. (CARDOSO, 1997, p. 12).

Reconhecemos um avanço nas concepções de indivíduos postas no documento, visto em sua totalidade, porém o que determina a participação e a integração desses indivíduos na sociedade são os condicionantes impostos pela própria sociedade, e nessa relação encontramos a história de exclusão dos alunos com necessidades especiais determinadas pelo não enquadramento ao modelo de homem produtivo.

A abordagem ecológica opta pela caracterização do tipo e grau de supervisão e apoio que cada indivíduo com deficiência possa precisar ao longo da sua vida, não se limitando ao contexto escolar, expandindo-se à sua vida comunitária.

Para definição dos indivíduos, introduz novos elementos, como: características pessoais, habilidades, estilos de aprendizagem, dimensões pessoais, dimensões biológicas, sociais, afetivas, cognitivas e espirituais.

E destaca,

Algumas poucas vezes saber a etiologia da condição da deficiência do aluno poderá ser útil, quando tal informação trouxer um dado que possa ser usado no planejamento educacional. Infelizmente, porém, na grande maioria das vezes, o conhecimento da etiologia quase nada -ou nada- acrescenta para uma abordagem educacional. (CARDOSO, 1997, p. 30).

Os outros aspectos a serem observados nas habilidades demonstradas pelo aluno com necessidade especial serão imprescindíveis para o planejamento, que levará em consideração as capacidades que foram desenvolvidas no seu cotidiano familiar e social.

Assinala a necessidade de se conhecer o aluno em sua totalidade, reconhecendo suas limitações e seu estilo de aprendizagem que pode variar de acordo com a situação, maturidade, e observando que a idade cronológica representa para os indivíduos uma vivência que incide na sua aprendizagem.

[...] O ser humano é uma unidade tão grande que seria artificial qualquer esforço para patrocinar o potencial de uma em detrimento de outra

[...] Convém lembrar que uma mesma pessoa pode apresentar estilos de aprendizagem, variando-os de acordo com os tipos de situações apresentados, e/ou variando-os ao longo dos anos, de acordo com as diferentes idades cronológicas. A abordagem ecológica pressupõe que cada aluno é único - e com um ecossistema único-e não existe um ambiente ou conteúdos únicos e universais para o ensino de todos os alunos. (CARDOSO, 1997, p. 32-33-18).

Todas as dimensões do aluno inter-relacionadas promovem o desenvolvimento, e “muitas vezes, o aluno sofreu verdadeiros danos nesse processo, por falta de condições ideais para o desabrochar de todo o seu potencial nas diferentes, dimensões pessoais. Precisamos ajudá-lo a minimizar ou ultrapassar o desequilíbrio estabelecido”.

Analisamos a citação acima com base nos estudos de Silva (1999), que consideram que a verificação daquilo que o aluno já sabe realizar a presença ou ausência de determinados comportamentos, a utilidade e eficiência baseiam-se nas características de elaboração do aluno, assim o que de certo modo parece dimensionar a extensão da aprendizagem, e portanto, das reformulações operacionais que se fazem necessárias, recaí diretamente sobre a tendência a considerar que, entre o processo e o produto da educação, a ênfase sobre o primeiro aparece tanto na doutrina como nas práticas, destacando-se a posição centrada na idéia de atenção à criança, à sua liberdade e atividade.

Apesar do reconhecimento da importância dos condicionantes sócio-culturais na formação dos indivíduos, ao enfatizar a funcionalidade dos conteúdos a serem aprendidos, esse paradigma curricular ecológico reconsidera os condicionantes intrínsecos dos indivíduos, e no caso da deficiência, o seu déficit que de certa forma será minimizado com a aquisição de comportamentos adaptativos, que promovem sua participação na sociedade.

Entendendo o processo de relação professor, aluno e objeto, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam esses elementos, e que esses condicionam os planejamentos do ensino dos alunos com necessidades especiais, identificamos a partir dessa abordagem que deve ser ensinado aos indivíduos conteúdos que favoreçam conhecimentos da vida diária e prática.¹⁸

Apesar de embasamentos teóricos diferenciados, os documentos analisados apresentam uma regularidade no tocante à concepção de indivíduos que com certeza deu a tônica à organização metodológica do ensino “[...] levando em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, o professor deve propor atividades breves e fáceis para que o ato de aprender seja um esforço positivo e desencadeie comportamentos favoráveis ao trabalho

¹⁸ Entende-se por Atividades de Vida Diária-AVD aquelas relacionadas à capacidade de vestir-se, despir-se, alimentar-se sozinho etc.; por Atividades de Vida Prática - AVP- aquelas relacionadas à tarefas domésticas como por exemplo, lavar e passar roupas, preparar um lanche etc.

escolar”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 9). “[...] o grande desafio da ação pedagógica é justamente articular o que o professor tem que ensinar com o que a criança já construiu dentro de sua mente”. (FERREIRA, 1993, p. 87). “[...] O currículo será também apropriado às necessidades, preferências, cultura, valores, e todos os outros atributos do aluno”. (CARDOSO, 1997, p. 50).

Para esse eixo, o que se pode desvelar é que a forma como os indivíduos com deficiência são identificados, como aqueles que apresentam determinadas características intrínsecas que de certa forma não fazem parte das características da maioria dos indivíduos do seu meio, apontam para as condições de participação efetiva desses na sociedade.

Apesar de anunciar a superação do paradigma biológico determinista, os currículos analisados trazem estreita relação com esse modelo, visto que identificam no desvio a justificativa da necessidade de um ensino também diferenciado. Cabe lembrar que, conforme descrevemos no capítulo anterior, as mesmas teorias psicológicas que sustentam as concepções de aprendizagem utilizadas pela educação servem de base científica para uma cultura seletiva dos sujeitos que devem se beneficiar dos procedimentos pedagógicos especializados.

2.2 Procedimentos didáticos especiais

Todo procedimento didático trata do processo ensino aprendizagem, dessa forma “[...] toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino aprendizagem”. (CANDAU, 1983, p. 12).

Podemos entender que este processo ocorre em uma cultura específica com indivíduos que desempenham papéis definidos no reduto social em que esta inserido. Dessa forma podemos compreender que esses condicionantes interferem diretamente neste processo. “A dimensão político-social não é um aspecto do processo ensino aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão política - social.” (CANDAU, 1983, p. 14).

Luckesi (1983) afirma que não é a educação que cria um modelo social, mas ela atua dentro de um modelo social existente. Assim a ação pedagógica não é uma ação neutra, é uma atividade mediada pelas ideologias e pelo projeto histórico que ao ser desempenhado pelos educadores retrata uma opção.

Planejar as atividades e procedimentos significa organizá-los e adequá-los às particularidades dos níveis escolares, representando uma prática servindo de guia para a sua realização. O domínio das técnicas de planejamento do ensino constituiu-se como carro chefe da prática educativa.

Luckesi (1983) chama a atenção para o fato que a maioria das discussões referentes à prática pedagógica está fundamentada nas proposições da psicologia, o autor considera que esta ciência traz contribuições importantes, porém, somente a teoria da aprendizagem é muito pouco para fundamentar uma prática pedagógica.

A didática como técnica, e, deslocada do contexto teoria e prática conduz a distorções,

[...] mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado ou executado. Processam-se, aí, conjuntos estanques de atividades didáticas - pedagógicas como se eles não compusessem um todo orgânico definido. [...] ainda que essas especializações possam facilitar a tramitação administrativa das atividades e do mercado de trabalho, dificultam o “que fazer” educacional na sua autenticidade, como um todo, e facilitam o “que fazer” educacional na sua autenticidade, como um todo, e facilitam a manipulação dos poderes hegemônicos. (LUCKESI, 1983, p. 29).

Não se chega a resultados de aprendizagem apenas pelos meios e mecanismos técnicos de ensino, é necessária uma reflexão que amplie para outros âmbitos a discussão, no caso da educação especial a crença na especialização dos meios derivou-se de uma concepção de indivíduos “inadaptados” cujo processo de ensino necessariamente se daria de forma “especializada”.

Para Perez Gómez (1998, p. 128), a escolarização tem fins muito diversos, e esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas. Dessa forma, a escola ao ensinar transmite uma determinada cultura, representando o que se entende por isso fora do contexto escolar.

A cultura escolar é distribuída em instituições pedagógicas preexistentes, por meio de relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores / as que atuam concretamente, apoiando-se nas elaborações que realizam, por exemplo, os livros-texto, num modelo escolar no qual o poder de decisão está distribuído entre diversos agentes, etc. Todos esses âmbitos são contextos prévios a qualquer proposta ou seleção curricular que acabarão filtrando-o.

Gimeno Sacristán (1998) ressalta que embora o plano de uma atividade, tenha semelhanças formais com o de outras, inevitavelmente obedece também a peculiaridades singulares em cada caso, devido à natureza específica do fenômeno que intervêm, os valores que a guiam, a segurança do conhecimento em que se apóiam etc.

O autor aponta também, que o ensino é cheio de intencionalidade e apóia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade na qual intervêm. São muitos os determinantes da prática de ensino, o contexto didático, que organizam o processo ensino aprendizagem, o contexto psicossocial, que se criam durante o processo, o contexto organizativo da escola, eles levam a um entendimento de que a prática pedagógica não se reduz a problemas técnicos pedagógicos existentes entre professores e alunos.

Considerar que o ensino se reduz aos que os programas oficiais ou os próprios professores/ as que dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores /as o que devem ensinar, outra é o que eles acham e dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que as outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens - o que diz que se ensina-forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado de um currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 131-132).

Gimeno Sacristán (1998, p. 202) chama atenção que o currículo é uma complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluindo os efeitos do currículo oculto, o plano deve observar “[...] não apenas a atividade de ensino dos professores/as, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem”.

A concepção de indivíduos e as pretensões para a formação destes, serviram de base para a sofisticação dos recursos pedagógicos que deve-se lançar mão para o ensino dos alunos com necessidades especiais. Os procedimentos pedagógicos especializados difundidos pela educação especial, fixaram posições muito particulares sobre as condições de ensino desses indivíduos, legitimando a condição de indivíduos “especiais”, onde só o saber pedagógico especializado é capaz de ensiná-los.

Silva (1999, p. 48) afirmou que existe uma situação bastante conhecida na adaptação curricular, que consiste na organização de estratégias e procedimentos que, segundo grande parte da literatura especializada e de propostas de ação pedagógica, têm o objetivo de assegurar que o processo de ensino e aprendizado do deficiente mental ocorra com qualidade, considerando-se suas limitações. E ressalta que esta situação presente também no ensino

comum “[...] se apóia em idéias, concepções advindas das teorias cognitivas, que dão a tônica da escolarização do deficiente mental. Cabe ressaltar que esta absolutização tem se configurado em teorias, em geral teorias psicológicas”.

A Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (BRASIL, MEC. 1979, p. 8),

Usada pelo professor do sistema, nas condições previstas, irá contribuir para a melhoria do desempenho do aluno. A proposta dividiu-se em três etapas:

- 1) Preparação do deficiente mental em habilidades de vida diária e para a aprendizagem de leitura e escrita (1ª e 2ª séries).
- 2) Aprendizagem da leitura e da escrita; de habilidades de contagem e computação e de conteúdos de estudos sociais;
- 3) Aplicação dos conhecimentos adquiridos;
- 4) As primeiras atividades sugeridas visam a apresentar a organização do mundo que o cerca, e, as demais propõem o processo de ensino de conteúdos curriculares para os quais ressalta-se que “serão necessários alguns cuidados específicos a fim de que o excepcional chegue a um desempenho satisfatório”.

Em consonância com o parâmetro de características “desviantes”¹⁹ dos indivíduos, o ensino deverá ser organizado “[...] levando em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, o professor deve propor atividades breves e fáceis para que ato de aprender seja um esforço positivo que desencadeie comportamentos favoráveis ao trabalho escolar”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 8).

Identificasse dois elementos presentes na didática especializada: atividades organizadas de acordo com o nível de desenvolvimento e com grau de aprofundamento em consonância com as limitações dos indivíduos e o anúncio do tempo como fator relevante no ensino especial.

A proposta curricular está organizada em temas integradores das etapas do desenvolvimento de Piaget. Os temas integradores têm sua fundamentação filosófica na concepção psicobiológica e social de Decroly, aspectos determinantes da didática. Seus estudos tornaram-se conhecidos como eficientes no ensino dos “anormais”.

A organização curricular por Centros de Interesse²⁰ pressupõe um agrupamento de conteúdos e atividades educativas realizadas em torno de temas de grande significado, que irão despertar interesse, pois estarão de acordo com sua vivência na escola, família e outros espaços pertinentes ao cotidiano do aluno.

[...] Os temas escolhidos e que se constituirão centros de interesse devem:

¹⁹ Utilizo aspas por se tratar de um termo retirado da proposta analisada.

²⁰ Versão mais atualizada do Método Decroly;

- estar adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos;
- ser compatíveis com suas necessidades específicas, seus interesses;
- contribuir para o desenvolvimento de hábitos desejáveis;
- facilitar a individualização do ensino, permitindo que cada aluno aprenda em seu ritmo próprio;
- proporcionar atividades que permitam aos alunos se associarem em torno de tarefas comuns, aprendendo agir em regime de comunidade e cooperação;
- ser exequíveis, isto é, permitir que a aprendizagem se realize através da observação, da investigação, da comparação dos fatos em estudo, levando a criança a raciocinar, associando comprovações atuais e passadas e, finalmente a se expressar numa linguagem própria e compreensíveis a si e aos demais;
- levar a outros centros de interesse que se lhes relacionem; (CENP, 1992, p. 12).

O fato do ensino ser organizado a partir dos interesses dos alunos e do próprio documento considerar que esses indivíduos apresentam prejuízos em seu funcionamento biológico que lhes permite “[...] potencialidade para aprender assuntos escolares, no mínimo essencial para ser social”(BRASIL, MEC, 1979, p. 8), constata a evidência de um ensino determinado pela concepção de adaptação com um nítido descrédito no potencial dos alunos com necessidades especiais em se beneficiar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Para o professor, a proposta curricular deve servir de guia, à medida que:

- mantém você em contato com a Proposta Curricular, permitindo-lhe criar suas próprias soluções na tarefa docente;
- fornece-lhe subsídios para apoio de materiais e diferentes recursos;
- conduz você à leitura de novas fontes especializadas ou ligadas diretamente às suas dificuldades profissionais;
- levanta inúmeras alternativas para você decidir sobre as atividades que irá programar para seus alunos;
- amplia sua habilidade de observador do processo ensino-aprendizagem do qual você faz parte;
- possibilita-lhe explicitar, com as devidas especificações, tudo o que lhe pareça implícito no decorrer da Proposta Curricular;
- ajuda-o a perceber a grande função da avaliação, com o propósito de assegurar o desempenho individual do aluno;
- aclara o propósito das experiências sugeridas, propósito este que será transmitido ao aluno- principal agente do processo;
- possibilita a ampliação das suas habilidades na montagem de instrumentos de avaliação, para assegurar o grau de eficiência e eficácia de seu trabalho. (BRASIL, MEC, 1979, p. 12).

O objetivo metodológico da proposta é dar condição ao aluno para que ela tenha um bom desempenho, e aponta o professor como o promotor das situações de aprendizagem, “visando acima de tudo, aprendizagem para o domínio através de uma educação vivenciada”. Identificamos uma concepção de indivíduo pautadas em uma escala de desenvolvimento e ao mesmo tempo um ensino que enfoca o papel do professor na construção de comportamentos

desejáveis, revelando uma filiação teórica pautada na modificação de atitudes pessoais dos indivíduos.

Orientando a ação do professor, a proposta assegura, por exemplo, experiências de aprendizagens úteis à consecução de objetivos encontrados e selecionados por nós, que ajudam a desenvolver a capacidade de pensar (até onde cada um puder atingir); são úteis na aquisição de informações, ao desenvolvimento de interesses, de atitudes sociais. (BRASIL, MEC, 1979, p. 12).

Conforme o documento (1979), a formulação dos objetivos deve seguir uma sequenciação pré-determinada, traduzindo a idade psicológica dos alunos e o nível de seu conhecimento, passíveis de determinação de critérios mínimos a serem alcançados e comportamentos observáveis que possam servir de referência para retroalimentar os planejamentos.

Os conteúdos a serem ensinados devem retratar as capacidades esperadas na atividade humana desses indivíduos e a avaliação será eficaz se retratar o panorama de instalação desses comportamentos, “[...] cabe ainda lembrar que a avaliação é um diagnóstico-determina a presença ou a ausência de habilidades e controle e evidencia o progresso do desempenho”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 16).

Quando falamos do conteúdo, entramos em um processo de seleção e organização, que tanto atende a uma concepção de organização curricular, como também a uma concepção de sujeito “deficiente” que necessita de um processo de ensino diferenciado.

O planejamento sugerido no documento, embasa-se no modelo de Tyler (1983) cuja racionalidade das atividades, facilita a comparação e a revisão, sobre isso Sacristán (1998, p. 215) nos traz,

Um projeto educativo, que desde a filosofia que o fundamenta até as propostas de ensino na prática, devia ser articulado em distintos níveis de decisão para que lhe dessem coerência. [...] essa consideração de níveis obriga a seguir e tratar e estabelecer as conexões entre diversos âmbitos de decisão para que os planos que se realizam em cada nível tenham coerência entre si e atuem, conseqüentemente, com as opções tomadas. Foram modelos lineares e, ainda que fossem apresentados como esquemas teóricos, sua preocupação era a gestão.

As experiências devem ser ordenadas continuamente,

[...] os critérios básicos nessa organização são os de continuidade (reiteração vertical dos aspectos principais do currículo), seqüência (cada experiência deve se fundir com a precedente, mas ampliando e aprofundando efeitos) e integração (relação horizontal). Aspectos que devem se considerar da ótica de quem obtém a

experiência, ou seja, o aluno/a. O autor reconhece algo que a história do pensamento educativo estava assentado: a diferença entre uma organização lógica dos conteúdos do currículo, própria de quem ensina e dos especialistas da matéria, e outra organização psicológica, do ponto de vista do que aprende. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 226).

Esse modelo racional, não considera o papel da escola e dos professores neste processo e assim o modelo Tyleriano “[...] serviu para racionalizar tecnicamente decisões para a confecção dos currículos, mas não transformou a prática dos professores”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 215).

A organização técnica de formularem objetivos e validá-los através de mecanismos eficientes de avaliação não é suficiente, pois na verdade o que interessa é sob qual a premissa que se parte ao formulá-lo. O documento do CENESP – 1979 traz conceitos como falta de “prontidão” para aquisição de leitura e escrita, ortografia e matemática, consideradas como características dos deficientes mentais, indicando que esse processo irá acontecer a partir dos oito ou onze anos, devido a diferença entre a idade mental e cronológica; assim não se pode esperar a aprendizagem no período de um ano de todos os conteúdos selecionados para aquela etapa de ensino. Esses conceitos tanto contribuem com a prática pedagógica como para a formação da identidade desses sujeitos.

Sobre isso, Silva (2003, p. 21) afirmou que o currículo especial está centrado na necessidade instrumental do ensino, em função dos indivíduos, assegurando as condições ideais de ensino.

É nela que a identidade diferenciada no currículo especial se afirma – identidade de oposição. Essa identidade que implica a afirmação da deficiência para a aprendizagem diante da normalidade. A segunda dimensão é social, por meio da qual o ensino especial oferecido, marcado pela diferenciação em relação ao ensino comum com que se defronta, não se afirma isoladamente. Esse tipo de identidade como referência a homogeneidade, considerando a busca pelo mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos. As expectativas quanto a aprendizagem dos indivíduos deficientes encontram-se, talvez, determinadas desde o momento do diagnóstico psicoeducacional ao qual esses sujeitos são submetidos para atestar suas especiais. Esse diagnóstico acaba configurando duas conseqüências: de um lado, resulta na maior consciência da amplitude das diferenças individuais e, de outro, na tendência a supor que essas diferenças são permanentes.

No documento A, encontramos a caracterização da deficiência, a classificação e a categorização dentro da própria deficiência, reafirmando a necessidade de procedimentos adequados e individualizados a cada nível de deficiência que a traduz em uma oportunidade diferenciada, “As características desviantes, associadas aos vários níveis de QI, mostram que há diferenças individuais também entre os deficientes mentais. Isso implica afirmar a

necessidade de atendimento pedagógico também diferenciado”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 8).

Mesmo anunciando-se Piagetiano, identificamos fortes traços do modelo médico da deficiência nesse documento. O modelo médico de deficiência pressupõe, como já tratamos neste trabalho, uma prática pedagógica especializada e individualizada com função adaptativa do sujeito e encontra na corrente positivista funcionalista um solo seguro para suas práticas. Identificamos uma racionalidade organizativa das práticas pedagógica baseados na interpretação do efeito da deficiência na vida do sujeito.

Em Caminhos do Aprender: Uma alternativa educacional para a criança portadora²¹ de deficiência mental (FERREIRA, 1993) a organização do ensino esta assentada no modelo construtivista e compreende o aprendizado como um processo de construção o qual se origina no interior do indivíduo, através da interação com o meio.

Dessa forma, a aprendizagem não é uma sobreposição de novos elementos, mas um processo harmônico de organização e reorganização das estruturas, visando a organização do pensamento e crescimento da inteligência com vista o desenvolvimento moral e intelectual.

A educação construtivista não se propõe a atingir objetivos específicos traduzidos em saber fazer isto e aquilo, de modo automático e repetitivo, mas pelo contrário, objetiva a aquisição do conhecimento por um processo interno de auto-regulação onde o aluno busca compensar uma perturbação para se readaptar. (FERREIRA, 1993, p. 78).

Esse processo se dá na medida em que o aluno experimenta, observa e compara, e o professor não deve interferir no processo pois estará impedindo que o aluno se desenvolva, não se caracterizando como aquele que ensina mas que ao

[...] conversar livremente com a criança, estimulando-a a pensar: propor desafios e situações desequilibradoras e acompanhar seu pensamento, sem corta-lo ou limita-lo com perguntas fixas, nem impor direções e respostas que só correspondem ao modo adulto de pensar através de um diálogo simples e aberto o professor deve encorajar o aluno a formular suas próprias hipóteses, e aos poucos, fazer com que teste as mesmas, colocando-as em duvida, levando a criança a reformula-la ou reafirmá-las (FERREIRA, 1993, p. 79)

Nesse processo de construção interna do conhecimento através das trocas com o meio, identifica-se no deficiente mental um déficit ocasionado pela deficiência, que deverá ser compensado pelo professor, porém como essa compensação ocorrerá se para Piaget essa interação depende de um sujeito cognitivo que tem estruturas e conceitos previamente construídas

²¹ Termo utilizado no titulo do documento;

As crianças com deficiência mental, porém não tem esta mesma facilidade para representar o vivido, ou seja de projetar para o pensamento o que viveram, viram, sentiram. Para que esse processo de remeter para o pensamento o que aconteceu na prática possa se efetivar o professor precisa estimular as manifestações da função simbólica, ou seja encorajar os alunos a vivenciar experiências significativas para eles e posteriormente leva-los a representa-las através do desenho, da imitação, do faz de conta, do gesto, da expressão corporal, da linguagem oral e outras formas de representação. (FERREIRA, 1993, p. 85).

Nesse entendimento, o ensino é um processo individual impulsionado a partir das demandas dos próprios alunos, inserida na atividade do aluno assentado em uma perspectiva de funcionalidade e adaptação. O documento anuncia como objetivo da educação, a formação de homens criativos, críticos, ativos e autônomos moral e intelectualmente. Sobre isso Newton Duarte (2001, p. 42) afirma que a educação construtivista se apresenta como uma educação destinada a formar indivíduos criativos.

[...] é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

O documento “B” se posiciona contrário às atividades mecânicas e descontextualizadas que visam a modelagem de comportamentos e sugere que os professores devem conhecer profundamente os aspectos pertinentes à aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, caracterizando o grupo a que se destina, idade, nível de desenvolvimento cognitivo, interesse. E define a prática pedagógica como uma construção baseada no conhecimento teórico articulada com os conteúdos sugeridos sempre de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Os temas geradores de conhecimento e deflagradores de atividades pedagógicas foi uma das estratégias escolhidas para dar unidade ao trabalho educacional pelas possibilidades que oferece de organizar os conteúdos culturalmente valorizados, de modo que desperte o interesse das crianças (FERREIRA, 1993, p. 149).

A seleção dos conteúdos no currículo serve para indicar que função que queremos que ele cumpra na educação dos indivíduos. Gimeno Sacristán (1998, p. 150), define o termo conteúdo pensando em elementos e disciplinas, matérias, informações diversas, que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar e dos que ensinam ou o que se pretende transmitir ou que os outros assimilem, ou que na realidade é muito diferente dos conteúdos reais implícitos nos resultados que os alunos obtêm.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos /as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes habilidades de pensamento além de conhecimentos. Por isso é preciso referir-se não apenas às informações que necessitam ser adquiridas, mas também o efeito que derivam determinadas atividades, que é necessário praticar para obter aprendizagens variadas como as mencionadas. Com o matiz de que nem tudo o que é real na prática é explícito, mas que existem conteúdos tácitos ocultos.

Em todos os níveis de ensino, os conteúdos se dividem nas áreas: afetivo-social, cognitivo-iniciação às ciências, matemática, estudos sociais, comunicação e expressão, aspecto perceptivo motor. Mas é interessante destacar que do maternal, pré-escola e na escolaridade básica o que se propõe como conteúdo caracteriza-se mais como objetivos a serem alcançados. No aspecto afetivo-social em todos os níveis, estimular a interação e a independência, nos trazendo a nítida impressão que o aluno com deficiência mental em todas as idades têm dificuldades de interação social e autonomia.

Alguns exemplos de conteúdos extraídos da proposta da escolaridade básica para alunos de 10 a 14 anos são indicadores de um ensino propedêutico, característico da educação infantil, organizado para adolescentes: em ciências físicas e biológicas “[...] manipular objetos de diferentes texturas para sentir a sensação de liso, áspero e as diferentes texturas; experimentar o contato com diversas partes do corpo com o chão: barriga, pé, mão costas”; matemática: “[...] fazer correspondência entre objetos e complementos (mão e luva, pé e sapato); organizar o material escolar dentro do armário, em caixas ou prateleiras de acordo com características comuns, para que sejam facilmente encontrados (material de jogo, de pintura, de leitura etc... esses agrupamentos devem ser descobertos pelas crianças e não ensinados pelo professor)” estudos sociais “[...] despir-se e vestir-se com autonomia, cuidando da conservação de seu vestuário”. (FERREIRA, 1993, p.136-137 e 142).

O sentido do grifo na palavra criança no parágrafo anterior, é com intuito de nos fazer refletir no sentido valorativo dessa palavra quando estamos falando de conteúdos de ensino. Será que para os adolescentes com deficiência mental a escola deve oferecer conteúdos ancorados nas especificidades imputados pelo grau de possibilidades da deficiência mental? E se identificamos uma semelhança das atividades propostas em todos os níveis do currículo, a análise dos elementos destacados, revela-nos uma cultura de ensino adaptativo às necessidades dos sujeitos que implicitamente não conseguirão se beneficiar de outros conteúdos.

Essa organização deve-se a uma concepção de aprendizagem apoiada na teoria psicogenética,

[...] as pessoas com deficiência mental pensam com lógica quando os objetos são percebidos, manipulados e representados, não tendo acesso somente na lógica formal, onde se utilizam os esquemas hipotéticos dedutivos de raciocínio. Em sua evolução intelectual, a criança com deficiência passaria pelos mesmos estádios da criança normal, porém, enquanto nesta há uma aceleração progressiva do desenvolvimento causada por uma mobilidade crescente do pensamento operatório, na deficiente, observa-se uma lentidão ou até estagnação que conduz à viscosidade no raciocínio. A isto, Inhelder chamou de “viscosidade genética” que ocorre nos indivíduos portadores de deficiência, assim por ela descrita “na medida em que, ao atingir níveis superiores de pensamento, não transcende por completo as fases anteriores, oscilando entre um raciocínio do nível que acabou de ultrapassar e aquele que acabou de ingressar”. A viscosidade refere-se não só a falta de mobilidade de pensamento como à sua instabilidade em manter-se nos patamares que acabam de ser atingidos. (FERREIRA, 1993, p. 14).

Apoiada nesse princípio a proposta se organiza com a necessidade da constante retomada de conteúdos já vistos, e a priorização de conteúdos de vida diária e um ensino de habilidades básicas, uma lógica de ensino a partir das determinações da deficiência que define e restringe as possibilidades educativas dos indivíduos. A avaliação desse processo resulta em um distanciamento crescente das possibilidades de aprendizagem acadêmica afrouxando assim o investimento nesse nível de aprendizagem e surgindo assim um ensino voltado para aprendizagens funcionais e adaptativas

QUADRO DE POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Nível de Deficiência Mental - Idade	Leve	Moderado	Severo
0-3	Estimulação precoce	Estimulação precoce	Estimulação precoce
4-6	Integrado à pré-escola regular (maternal e jardim de infância)	Classe especial (currículo de maternal)	Classe especial (currículo de estimulação do desenvolvimento)
7-10	Integrado à escola regular (currículo comum com sala de apoio)	Classe especial (currículo de pré-escola adaptado)	Classe especial (currículo de estimulação do desenvolvimento adaptado)
11-14	Integrado à escola regular (currículo comum com sala de apoio)	Classe especial (currículo final de pré-escola até alfabetização)	Classe especial (desenvolvimento de atividades básicas, auto-expressivas e de artesanato)
15-21	Oficinas pedagógicas e educação supletiva para adolescentes	Oficinas pedagógicas e educação para competências sociais, visando adolescentes e adultos.	Classe especial (desenvolvimento de atividades básicas)
Acima de 21 anos	Integração no mercado de trabalho competitivo	Integração no mercado de trabalho ou oficina protegida (núcleo empresa, cooperativa, etc...)	Oficina protegida ou atividades do lar, adequadas aos interesses e capacidades individuais

Fonte: FERREIRA, 1993, p. 103.

A Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo, surge com o objetivo de fornecer aos professores, novas alternativas metodológicas para o planejamento de suas atividades em sala de aula. Buscam-se essas alternativas, na comunidade, com a “[...] valorização da realidade total do aluno dentro de uma visão comunitária e participativa. [...] enfatizando que o planejamento esteja coerente com a realidade e características pessoais do aluno”. (FERREIRA, 1993, p. 10).

Nesse princípio os procedimentos variam do tipo de apoio requerido pelo aluno, revelando uma concepção de ensino menos fetichizada pelas técnicas e metodologias especializadas com resultados mensuráveis. Sem dúvida uma possibilidade menos psicológica, que determina os procedimentos, e desembocam em critérios classificatórios dos alunos.

A implicação no planejamento educacional pressupõe que,

Esta abordagem é essencialmente dinâmica, prevendo constantes adaptações em relação a cada educando. Exige um minucioso conhecimento da realidade do aluno e grande flexibilidade da escola em propor oportunidades e atividades muitas vezes bem distintas das tradicionalmente oferecidas no ensino especial ou regular. Sendo uma abordagem bastante eclética, ela é prática, levando a resultados mediatos, ao mesmo tempo que possibilita o trabalho para o alcance de objetivos a longo prazo. (CARDOSO, 1997, p. 20).

A proposta traz o princípio de flexibilidade assim como as demais, porém remete essa flexibilidade à escola que deve estar aberta a integrar a todos respeitando sua necessidade de conviver e viver, de dignidade humana, e dos direitos. Enfim acaba trazendo a tona a relação escola e deficiência, considerando que a organização da escola historicamente se deu sob as bases da formação dos indivíduos para a utilidade social. Essa flexibilidade deve se dar na perspectiva, que a escola articule individualmente seus planos para atender a necessidade de cada aluno, seja ele com necessidade especial ou não. Se pretende que se faça parte do “todo”, entendemos que os princípios de flexibilização da escola devem ser posto para que “todos” possam se beneficiar através de reconhecimento de respostas mais eficazes às necessidades dos alunos. Sobre isso Silva (1999, p. 54) nos traz:

O princípio de individualização do ensino não é específico para os deficientes mentais, pois, nesta ótica, o respeito às diferenças individuais deve ser preocupação dos educadores em geral. Entretanto, a educação especial, parece abarcar de forma praticamente exclusiva tal princípio, no que tange a forma como as experiências de aprendizagem precisam ser apresentadas.

O planejamento deverá basear-se nos dados levantados sobre o educando que deverão investigar: características pessoais, conhecimento do meio onde o aluno vive com quem e como ele convive neste meio. Distinguindo-se dos currículos tradicionais, tanto no conteúdo quanto na metodologia de trabalho, “[...] buscando estratégias e procedimentos de ensino que facilitem a participação dos educandos em todas as etapas de seu desenvolvimento, dentro de um contexto ecológico- comunitário.” (CARDOSO, 1997, p. 49).

Dessa forma, levam-se em consideração a idade cronológica para a seleção dos conteúdos, instrumentos de trabalho, atividades e locais de ocupação e lazer. O currículo deverá ser apropriado às necessidades, preferências, cultura, valores dos alunos.

- (1) Uma aluna só sabe fazer bolinhas com a massa plástica. Ela tem treze anos, e gosta de enrolar bolinhas, e a equipe acha que esta é uma excelente atividade para desenvolver sua destreza manual. Podemos fazer, com ela, docinhos, que poderá aprender a enrolar;
- (2) Um aluno, de quinze anos vai merendar. Em vez de receber um prato já pronto, poderá servir-se;
- (3) Um grupo de meninos de doze anos está aprendendo a ler. Todos gostam de futebol. A professora utiliza com eles recortes de jornal com as notícias de esporte e trabalha com nomes de times, jogadores etc;
- (4) Uma moça de 20 anos tem dificuldade em saber onde está o “limite” no papel. Em vez de usar pranchas de cartolina ou madeira vazadas, ou barbante colado ao redor de formas geométricas, para colori-las, ela poderá passar o pincel com gema sobre pastéis antes de assá-los no forno. (CARDOSO, 1997, p. 50).

Para proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos educandos deverá ser utilizada diversas estratégias, o que inclui a variação de locais de ensino, favorecendo as generalizações dos educandos.

Esta estratégia favorece um maior número de oportunidades para o aluno estar em contacto com situações semelhantes, ao mesmo tempo que sempre haverá pequenas diferenças que o ajudarão a distinguir e resolver pequenos problemas do dia-a dia, que jamais se apresentam exatamente da mesma forma em situações diferentes situações de vida. (CARDOSO, 1997, p. 50).

No documento “C”, privilegiam-se os ambientes naturais para o ensino e avaliação da aprendizagem do aluno, desenvolvendo comportamentos nos locais onde serão utilizados, privilegiando-se estratégias naturais sob as técnicas de ensino. Pressupondo um modelo de ensino aberto que extrapola os muros da escola e envolve os diferentes elementos do processo educativo.

Esse processo educacional que prioriza a relação entre todos os membros da comunidade e aponta que o apoio e a adaptação serão oferecidos nos locais e diante das

situações normais de atuação e participação do educando em sua comunidade. As estratégias e metodologias serão utilizadas a partir da necessidade dos alunos, assim, as áreas curriculares serão organizadas por ambientes da vida do aluno, as áreas escolhidas são:

- 1) área doméstica, com tudo o que se relaciona à vida privada, familiar e domiciliar do aluno, no momento atual e futuro.;
- 2) A área comunitária, com tudo o que se refere à vida na comunidade a que pertence e /ou pertencerá, alargando sempre seus horizontes;
- 3) A área escolar, com tudo que diz respeito a participação do aluno na escola e em atividades tradicionalmente por ela patrocinadas durante os anos escolares;
- 4) A área ocupacional, com toda a complexidade relacionada a uma vida de participação, contribuição e /ou produção significativa para si e/ou para os outros; (CARDOSO, 1997, p. 76).

O documento traz também as dificuldades e pontos fracos de uma abordagem ecológica, destacamos:

A primeira dificuldade encontra-se na mudança radical nas estratégias para gerar conteúdos a serem ensinados aos alunos, e nas estratégias e locais de ensino. Há necessidade de uma mudança na compreensão e valorização do trabalho do professor dentro e fora da sala de aula e dos muros da escola, e outra organização escolar diferente da tradicionalmente encontrada nas escolas regulares ou especiais em nosso país. (CARDOSO, 1997, p. 76).

Identificamos no documento os elementos necessários para uma prática pedagógica onde todos os alunos se beneficiam e que como destacamos na citação acima, reconhece a necessidade da mudança da escola. Porém, ao discutir essas mudanças de procedimentos, conteúdos e estratégias via educação especial, ocorre uma revisitação aos conceitos de procedimentos pedagógicos especializados presentes em todos os outros documentos analisados.

Nesses apontamentos podemos tecer algumas considerações sobre as propostas analisadas, os procedimentos pedagógicos são organizados baseados nos pressupostos psicológicos que normatiza, dá o tom e o compasso do ensino, legitimando com os critérios de avaliação, apontando os critérios de aquisição da aprendizagem.

Quando se pretende através do direcionamento do trabalho educativo, através da apresentação sistemática de conteúdos e atividades para o desenvolvimento pleno do aluno com necessidade especial, lê-se que esses indivíduos na escola precisam de profissionais que saibam adaptar o currículo, de forma funcional. Temos duas questões, a primeira adaptar o currículo, entende-se que o aluno com necessidade especial precisa de adaptação para aprender, e essa flexibilização está determinada pelo grau de necessidade de ajustamento do

sujeito a sociedade, a outra é a eficiência da escola como instituição educativa em apoiar esse processo.

Silva (2001, p. 9) em seus estudos nos traz que,

[...] a cultura do lugar do trabalho está impregnada por conceitos, por práticas e crenças que são partilhados pelos indivíduos (consciente ou inconscientemente) e influenciam o ambiente de aprendizagem, determinando as formas pelas quais são vistos e/ou construídos o trabalho pedagógico e sem dúvida, o currículo.

As práticas educativas refletem os mecanismos tipicamente escolares que são construídos muito além dos aspectos racionais e técnicos. As propostas curriculares construídas para o ensino dos alunos com necessidades especiais, refletem essas crenças, conceitos e práticas, desenhando uma cultura curricularizada permeada pela concepções de procedimentos e técnicas especializadas e apoios eficientes, constituem-se nas opções que farão com que os indivíduos aprendam.

Esses procedimentos também selecionam os conteúdos que devem ser ensinados, e esses também são determinados por uma cultura, no caso da educação especial, o indivíduo é compreendido como lento, com déficit, e que deverá ser ensinado por um currículo alternativo, completamente diferente do que aqueles destinados aos indivíduos reconhecidos como produtivos e eficientes que atendem à exigência cultural escolar. Esses currículos geralmente são compostos por atividades que desenvolvem aspectos afetivos, sociais e funcionais, pois são consideradas crianças menos acadêmicas.

Esta perspectiva nos permitiu alguns questionamentos: será que ao propor o ensino das letras somente quando houver interesse para o aluno, não estamos reforçando o aspecto individualista da sociedade neoliberal? Como será possível a participação plena na comunidade sem a aquisição dos conteúdos mínimos selecionados no seio da cultura historicamente construída?

A cultura dos procedimentos especializados reforça a seletividade através do currículo e o dualismo educacional, e essa cultura de maneira implícita ou explícita encontra-se em todas as propostas curriculares analisadas, acentuando e caracterizando as diferenças apontando os caminhos que levam à adaptação dos sujeitos considerados desviantes, inadaptados.

2.3 O tempo escolar

O tempo é um elemento presente em nossa vida desde o nascimento e na vida dos alunos. Porém, existem diferentes definições de tempo. Os indivíduos ao serem inseridos em uma instituição social, este conceito adquire uma relação inseparável.

Norbert Elias (1998) destaca o caráter institucional do tempo cujo caráter varia de acordo com o estágio de desenvolvimento das sociedades. "O indivíduo ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em uma sociedade e a orientar sua conduta em função deles". (p.15) Reconhecendo o caráter coercitivo do tempo na modelagem dos indivíduos e o seu aspecto civilizador e formador de habitus sociais que permite a sua inserção social produtiva.

O autor refere-se também aos instrumentos físicos de medição do tempo criados pelo homem, como dotados de símbolos que têm sentido em um mundo de homens capazes de atribuir significados a partir de determinados símbolos.

[...] no meio humano, os símbolos especificamente sociais adquiriram sua função de meios de orientação e, portanto, de conhecimento. [...] o fato de os homens deverem e poderem se orientar em seu mundo adquirindo um saber, e de, com isso, sua vida individual e coletiva depender totalmente da aprendizagem de símbolos sociais, é uma das particularidades que diferenciam o ser humano de todos os outros seres vivos. (ELIAS, 1998, p. 20).

O tempo é um símbolo que os homens são obrigados a utilizar para que possam se orientar, dessa forma exerce uma força de caráter sociológico que problematiza a relação homem individual em uma realidade coletiva. Dessa forma a palavra tempo

[...] designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer outro grupo de seres vivos dotado de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida. (ELIAS, 1998, p. 40).

Porém, essa relação de medida não é única em todas as civilizações, elas variam de acordo atividades e situações e vão além de acontecimentos puramente físicos, e destacam as experiências humanas como organizativas e condicionantes desta percepção. Encontramos essa valoração mediada pelos construtos culturais de determinados espaços, dessa forma temos que compreender como os indivíduos utilizam e definem esse conceito.

A própria vivência temporal não é mera contagem matemática, esta noção é mediada pelas relações subjetivas psicológicas. Assim temos um tempo que é pessoal e um tempo para realizarmos as tarefas que são sociais, “[...] o tempo vivido de acordo com a subjetividade de cada indivíduo e varia de acordo com a ocupação e a preocupação de cada um.” (SOUSA PINTO, 2001, p. 32).

A interpretação rígida ou flexível de tempo são impostas pelos condicionantes sócio culturais, podemos brevemente analisar nossa rotina diária, realizamos nossas ações rotineiras, “[...] a nossa sociedade que nos diz quando devemos votar, quando podemos entrar para a escola, mas também quando nós devemos casar, quando devemos acabar o curso. E diz-nos ainda o tempo que podemos e devemos gastar nestes actos sociais e pessoais.” (SOUSA PINTO, 2001, p. 33).

A escola em sua estrutura organizativa racional ordenada oficialmente, porém a estrutura de uma escola é algo muito mais ampla “[...] compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas que derivam da sua existência enquanto grupo social.” (CANDIDO, 1971, p. 107). Apesar da escola ser uma instituição que apresenta uma atividade similar entre os seus componentes, diferem substancialmente de outros grupos, mesmo sendo condicionadas pelos interesses desses grupos.

Sousa Pinto (2001) baseado nos estudos de Knight (1991, p. 48) considera que o tempo da escola dividido em três níveis:

Uma macroestrutura - responsável pela definição do ano escolar, dos trimestres e da semana lectiva;

Uma microestrutura - responsável pelo horário letivo, pelas variantes que não influenciam a macroestrutura, e responsável ainda pelo currículo nos países que prevêem a autonomia educativa.

O autor identificava em terceiro lugar a estrutura do tempo pessoal que dizia respeito respeito à utilização do tempo escolar de forma individual, ainda que com algumas condicionantes que se compreendem.

Esses três níveis estão diretamente interligados, mas é no nível da macroestrutura que se encontram os determinantes do tempo escolar e da manutenção dessa estrutura rígida. Essa rigidez traduz de certa forma, maior possibilidade de controle, e destaca que as forças sociais são as mais poderosas, pois condicionam sua rotina à organização da escola e não aceitam com facilidade as mudanças no nível das macroestruturas.

Dessa forma, Sousa Pinto (2001, p. 51) afirma que o tempo na escola é monocrônico, isto é linear que exerce pressão e controle com programação rigorosa onde prioritariamente o que interessa é o comprimento da tarefa, e que a escola não se preocupou em acompanhar as

transformações das últimas décadas e a organização do tempo permanece rígida e anacrônica. “A escola teima em ignorar que o ponto nevrálgico da modernização do ensino é a planificação do tempo, seguramente mais importante que qualquer remendo curricular, eventualmente mais importante que qualquer mudança de estratégia pedagógica.” (SOUSA PINTO, 2001, p. 51).

Nesse sentido se reproblemaliza a questão tempo e produtividade, o tempo escolar não se organiza de acordo com que os alunos possam produzir, mas sim pelo que a sociedade aponta que ele deve produzir. A inflexibilidade temporal da qual deveria conduzir à produtividade e qualidade, paradoxalmente conduz a uma imobilidade pedagógica que produz a exclusão escolar.

Podemos dizer que o tempo escolar que é o grande protagonista das práticas educativas, a sua organização e utilização indica um tipo de ensino e intervenção didática que se pretende implementar no dia a dia. A forma de conceder mais ou menos tempo a determinados grupos têm uma dimensão e um significado que extrapola a organização em nível das microestruturas.

A decisão de se dar mais tempo a este ou àquele aluno para terminar uma tarefa, de se dar mais tempo ou menos àquele professor para entregar as planificações, de se tolerar ou sancionar o seu desrespeito, é uma indicação de poder que não pode ser subestimada. A administração do tempo pode assim consubstanciar um instrumento de coacção, de prêmio ou de castigo para funcionários, alunos e professores. (SOUSA PINTO, 2001, p. 59).

O que encontramos neste âmbito são discussões meramente administrativas, que enfatizam as organizações burocráticas e previsíveis, esquecendo-se dos aspectos pertinentes à interação que modificam os modos de constituição dos indivíduos. “Com esta imposição de uniformidade estamos a reforçar a componente burocrática da escola na qual os alunos e professores se acomodam mediante um sistema de simples justaposição de turnos e de tempos.” (SOUSA PINTO, 2001, p. 67).

As inovações apontadas pelos sistemas de ensino atingem sempre as questões metodológicas, didáticas de avaliação entre outras, no entanto o tempo escapa à essas tentativas de mudanças, revelando a grande dificuldade da escola refletir sobre essa questão. Sousa Pinto (2001, p. 70) chama a atenção, “[...] não se pode inovar mantendo o tempo inalterável. Se o tempo é um valor que costuma ser escasso em qualquer organização, e por isso mesmo um dos elementos que mais condiciona as organizações, na educação ele é fundamental.”

Como já tratamos anteriormente neste trabalho, a forma de organização temporal retrata um tipo de organização de ensino, seus anseios políticos ideológicos e culturais. Dessa forma retiraremos dos documentos analisados os elementos que tratam especificamente à organização temporal sugerida, e de que maneira corroboraram para desenhar uma cultura curricular especializada, onde o tempo é o elemento que dá a tônica ao procedimento pedagógico especializado.

A educação especial apoiada nas concepções advindas da psicologia, que consideram o funcionamento da pessoa com deficiência mental diferente das pessoas ditas normais, a percepção, abstração enfim a aprendizagem se dá de forma peculiar. E de acordo com a limitação imposta pela deficiência esta aprendizagem ocorrerá de forma mais lenta, portanto o ensino deve ser organizado sem o compromisso com o tempo.

Como características de aprendizagem do deficiente mental, considerou-se no presente trabalho: maior lentidão, limitação maior no âmbito do conhecimento, menor capacidade retentiva, esquecimento e dificuldade de fazer transferência de aprendizagem. (BRASIL, MEC, 1979, p. 8).

O planejamento de atividades para esses sujeitos “lentos” e “imatuross” deveria vir de encontro com as possibilidades individuais de aprendizagem de cada um, produzida centrada nas deficiências, restringindo-se à adaptação de procedimentos pedagógicos, com temporalidade específica. “[...] levando em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, o professor deve propor atividades breves e fáceis para que o ato de aprender seja um esforço positivo e desencadeie comportamentos favoráveis ao trabalho escolar”. (BRASIL, MEC, 1979, p. 9).

O documento “A” traz como conclusão que a caracterização do aluno com deficiência mental o impossibilita de participar dos programas da escola, portanto deve se propor alterações,

No conteúdo - proposta curricular,
Na didática - modo pelo qual as atividades são proposta;
No ambiente - a situação em que a aprendizagem ocorre;
[...] Uma vez caracterizado o deficiente mental, foram selecionados temas que acompanhavam diferentes estágios de seu ritmo próprio, buscando situações que pudessem vir a favorecer seu crescimento como indivíduo como ser único. (BRASIL, MEC, 1979, p. 11).

O documento “A” sugere que o professor deve realizar a adequação pedagógica, visto que os indivíduos não condizem com a categorização habitual, e a didática recomendada é exclusivamente a adequação temporal.

No documento “B” buscou-se elaborar um currículo o mais próximo possível da escola comum, porém respeitando o ritmo de aprendizagem, ou seja o tempo específico e lentificado.

A capacitação para atuar com os alunos inclui o conhecimento “[...] do ritmo de desenvolvimento psicológico da criança e dos diferentes modos de aprender, enfim, do estudo que enriquece a prática, tornando-a refletida e comprometida como desenvolvimento da criança”. (FERREIRA, 1993, p. 100).

O documento “B” refere-se às questões temporais, na elaboração do currículo, na organização das turmas, na capacitação dos professores, ou seja, o ritmo lento exige uma diferenciação que justifica a especialização, ou a didatização da diferença.

O documento “C” assume em uma proposta de orientação ecológica,

[...] A educação daqueles que precisam ou de maior quantidade de supervisão e apoio, ou que os mesmos lhe sejam oferecidos de forma diferente do que é necessário à maioria das pessoas, e isto durante o processo de desenvolvimento, o tempo de escolaridade, provavelmente ao longo de toda a vida, pelo menos em algumas áreas de atuação. (CARDOSO, 1997, p. 12).

Identifica-se uma sincronia entre os três documentos em concepções de indivíduos desviantes, cuja alternativa de ensino deverá se dar por uma didática especializada, que basicamente se traduz em um tempo diferenciado. Enfim os três elementos se imbricam e de alguma forma, legitimam a especialidade proferida no ensino oferecido pela educação especial.

Na escola, o tempo é institucional e racional e o tempo pessoal não é facilmente compreendido, é ele, o tempo que impõe todo o processo de aprendizagem, e no caso da educação especial parece ser até mais importante do que as aprendizagens adquiridas pelos alunos, considerando a lógica que a questão da temporalidade esta dada a priori nos documentos, ou seja, todos os alunos com necessidades especiais precisam de mais tempo no processo de aprendizagem.

Neste sentido, podem se fazer algumas inferências: será que esta afirmação pode ser compreendida como uma dificuldade que a academia possui sobre os processos de aprendizagem daqueles que são diagnosticados como deficientes? Talvez isso explique o

silêncio da legislação sobre a terminalidade do processo de escolarização das pessoas com deficiência.

A necessidade de um tempo diferenciado foi sem dúvida um elemento pertencente à cultura curricular da educação especial, esse tempo policrônico, orientado para as pessoas choca-se com o tempo monocrônico utilizado pela escola em sua organização racional, dessa forma identificamos no discurso da educação especial a necessidade de uma organização curricular especializada, baseada no tempo dos indivíduos e que precisam aprender de forma descompromissada com as amarras imposta pela organização do ensino comum.

O diálogo da educação especial, na busca de uma organização de ensino especializado, que desenvolva as capacidades e as potencialidades dos alunos com necessidades especiais, nunca foi com a possibilidade de se desenvolver um currículo comum, mas sim de se promover uma prática adjetivada pelos procedimentos didáticos especiais, tempo e indivíduos traduzidas em propostas de adaptação curricular.

CAPÍTULO III

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: REDESENHO DA CULTURA ESPECIALIZADA

Este capítulo tem por objetivo analisar o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, produzido pelo MEC/SEESP, em 1999, entendendo a escolarização como um artefato histórico, que incorpora práticas e estratégias ao lócus escolar capazes de dar sentido ao produto de um determinado momento histórico.

O grande desafio colocado atualmente à comunidade educativa

[...] consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem econômica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou à eventual existência de *déficits* de qualquer tipo, consigam ter sucesso na aprendizagem. (AINSCOW, 1997, p. 9).

A fim de responder a esse desafio têm-se investigado as condições favorecedoras do processo ensino aprendizagem em sala de aula e as formas de organização escolar. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) apresenta-se como um instrumento concreto para que a escola atenda às necessidades educativas especiais em sala de aula. O princípio da flexibilização curricular é sugerido como via de acesso a experiências de aprendizagem positivas de todos os alunos independentemente de suas condições.

Os princípios explicativos da educação inclusiva para o desenvolvimento da educação especial organizam-se em torno: do direito à educação em ambiente menos restritivo e do convívio integrador que possibilita as trocas entre os diferentes.

A escola e o currículo devem ser possíveis para todos, porém conduzir essa discussão pela necessidade da escola aceitar um grupo que historicamente foi excluído por não se submeter ao padrão elegível para esta instituição, sem trazer à tona os mecanismos que os excluíram, utilizando o termo “adaptação” tão presente nas propostas curriculares da

educação especial, nos remete ao entendimento que é mais uma tentativa de adaptar o tratamento pedagógico das diferenças.

A análise dos currículos da educação especial revela-nos que a cultura curricular da educação especial, apesar dos diferentes enfoques epistemológicos, mantém forte raiz na concepção funcionalista dos indivíduos, conseqüentemente, reforçando a cultura de adaptação e desenhando uma prática social e pedagógica da educação especial.

Considerando o currículo como uma prática cultural que se manifesta no âmbito educacional que veiculam uma ideologia pedagógica, no caso da educação especial, o discurso da especialização contamina as práticas dos professores e alunos. A entrada dos indivíduos com deficiência na escola e junto com eles, o princípio da flexibilização curricular como alternativa de ensino que possibilita a aprendizagem, sinalizamos para uma releitura da especialização do currículo.

É importante lembrar que o que chamamos de cultura curricular, é produto de uma construção discursiva e prática que foi se consolidando no discurso sobre a escolarização, e esta não pode ser compreendida sem que estes sejam analisados.

O nosso propósito neste capítulo é analisar do documento os conceitos e práticas que podem reproduzir uma nova especialização do currículo.

3 Escola e o currículo

Na última década do século XX, as mudanças políticas, sociais e econômicas, em âmbito mundial, ocasionaram uma visão de sociedade, construída com base nos conceitos de cidadania, ética e igualdade, incorporados pelas políticas educacionais brasileiras sob os jargões de “escola para todos”.

Pérez Gómez (2001, p. 132) apresentou uma reflexão sobre as políticas educativas nas sociedades pós-modernas e considera o acesso de todos à escolarização como um elemento fundamental das sociedades democráticas, por se acreditar que através da escola se possibilita a ascensão social de todos os cidadãos.

Um dos aspectos fundamentais das sociedades democráticas, por ter se transformado em fator de legitimação social, é a extensão da escolarização pública, obrigatória e gratuita para todos os membros da comunidade, sem ser considerada sua condição social, raça, religião, gênero. Admitindo, ao menos retoricamente, os pressupostos

da filosofia do Iluminismo, as formações sociais democráticas e, com maior ênfase, aquelas governadas por idéias social-democratas, consideraram a escola obrigatória e gratuita como um serviço público fundamental, posto que a formação de todos os cidadãos numa mesma instituição com um currículo inclusivo era o requisito imprescindível para garantir uma mínima igualdade de oportunidades que legitime a “inevitável”, embora freqüentemente escandalosa, desigual distribuição dos recursos econômicos e culturais.

No contexto da sociedade democrática, a educação deve desenvolver um processo ético de reflexão, discurso e ação participativa. No entanto, o referido autor afirmou que a influência satisfatória na formação da maioria dos cidadãos está relacionada,

[...] com fatores socioculturais que determinam a desigual distribuição econômica da população de tal maneira que o fator que explica mais nitidamente as diferenças no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos e das alunas está configurado pelas desigualdades socioculturais do contexto familiar. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 132).

Mata (2001) considerou que a origem da educação especial coincidiu com o sistema de educação elementar massificado e afirmou ainda que alguns autores defendam a tese, segundo a qual a educação especial não surge por razões humanitárias em favor dos alunos com necessidades especiais e sim pela incapacidade do sistema de educação massificado e obrigatório de atuar eficazmente com esses alunos.

A expansão da escola trouxe com ela a necessidade de se adotarem estratégias que possibilitem sua eficiência e garantam a ordem. Uma estratégia adotada foi a exclusão dos alunos com necessidades especiais por sua incapacidade de acompanhar o currículo estabelecido e conseqüentemente a criação de outras modalidades de ensino.

La educación obligatoria y la eficiencia organizativa. Cuando se estableció la obligación legal para todos los niños de asistir a la escuela elemental, ao mismo tiempo que la presión social exigía eficiencia a la escuela, cuya respuesta fue el currículo graduado (la escuela graduada), se planteó un problema a la organización escolar: el de la incapacidad de los niños para superar la graduación del currículo.²² (MATA, 2001, p. 125).

A integração escolar e a inclusão como já tratamos anteriormente neste trabalho, caracterizam-se pelo esforço dos sistemas escolares em oferecer uma educação comum a todos os alunos independentemente de suas condições cognitivas, econômicas e sociais. E à

²² A educação obrigatória e a eficiência organizativa. Quando se estabeleceu a obrigatoriedade da escola básica para todas as crianças, ao mesmo tempo que a pressão social exigia eficiência da escola, cuja resposta foi o currículo graduado, se implantou um problema de organização escolar: a incapacidade das crianças superar a graduação do currículo.

educação especial cabe a tarefa de dar respostas aos sistemas educativos para satisfazer as necessidades educativas especiais.

Sobre isso é profícuo considerar os apontamentos de Mata (2001, p. 130)

La educación especial, de otra parte, puede analizarse como parte de una respuesta política al dilema crucial al que se enfrentan los sistemas educativos en las sociedades tecnológicas del final del siglo XX: reestructurar el sistema de educación y entrenamiento, para hacer frente al incremento del número de jóvenes a los que se considera incapaces o desmotivados para participar en un sistema, orientado principalmente a producir élites académicas y técnicas.²³

No Brasil, a Constituição de 1988 garantiu a igualdade de condição de acesso e permanência à escola e o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Com vistas a atender a essa prerrogativa, diversas leis e políticas foram criadas, dentre as quais podemos destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e, na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, onde a Educação Especial alcançou status de modalidade de ensino.

Na Declaração de Educação para Todos, escrita a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e na Declaração de Salamanca, escrita a partir das conclusões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, destacam-se as recomendações que enfatizam o papel da escola na construção da sociedade inclusiva:

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Ainscow (1997, p. 14) ressalta que implícita a essa orientação está uma mudança na forma como são encaradas as dificuldades educativas. Essas mudanças baseiam-se nos aspectos metodológicos e organizativos que beneficiam todos os alunos, propondo a superação da visão individualista da deficiência, “[...] na verdade, os que são considerados

²³ A educação especial, de outra forma, pode se analisar como parte de uma resposta política ao dilema crucial aos sistemas educativos das sociedades tecnológicas do final do século XX: reestruturar o sistema de educação, para atender ao aumento de número de jovens considerados incapazes e desmotivados para participar de um sistema orientado principalmente para produzir elites acadêmicas e técnicas.

como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico para todos”.

As necessidades educativas especiais passaram a ser reconhecidas como fator crucial para uma educação para todos, com a introdução de elementos facilitadores do processo de aprendizagem em um sistema educativo reestruturado de modo a que responda às necessidades de todas as crianças. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica apontam para o estabelecimento de um sistema educacional inclusivo.

Ainscow (1997) coloca que o grande desafio da educação inclusiva é de ajudar os professores a organizarem suas salas de aula de modo eficaz e as escolas a se reestruturarem para apoiar os professores nesse esforço. Nessa perspectiva, o currículo e sua forma organizativa passam a ser apontados como instrumento favorecedor desse objetivo.

Com a premissa de atender a todos indistintamente em um sistema educacional inclusivo, o Ministério da Educação apresenta, em 1999, o documento PCN - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais, busca delinear os diferentes níveis de organização das adaptações curriculares, como: “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”, tornando o currículo “[...] apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais”. (BRASIL, MEC, 1999, p. 33).

Os PCN - Adaptações Curriculares trazem que o conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face aos diversos ângulos envolvidos, e destacam que a aprendizagem está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar os diversos níveis e ações docentes, ele é central para a escola, pois, associa-se à própria identidade da instituição a partir das expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

Sobre a relação entre escola e cultura, Silva (2001, p. 1) nos traz importante contribuição.

[...] o conceito de cultura não pode ser entendido sem a identificação das estreitas relações que mantém com a política, a economia, a sociedade no qual é gerado e com o qual interage. Se a escola é manifestação da cultura moderna parece evidente, que nesse contexto as práticas educativas e as práticas culturais podem tanto potencializar como restringir as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos.

Nas Adaptações Curriculares (BRASIL, PCN - MEC, 1999, p. 31), as experiências sociais e culturais norteiam o currículo a fim de concretizar as intenções dos sistemas educacionais como o modelo ideal de escola defendido pela sociedade.

Nessa concepção, 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 suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre e quando e como ensinar, o que, como, e quando avaliar.

O currículo passa ocupar o podium do processo de aprendizagem, reconhecendo que sua materialização se dá singularmente em cada instituição escolar, que podemos chamar de cultura escolar, como também os aspectos sócios - políticos e filosóficos da educação.

Dessa forma, o desenvolvimento curricular é permeado pela cultura escolar. Forquin (1993, p. 12) define cultura no âmbito da educação como “[...] essencialmente um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo”.

Se fizermos uma breve incursão pela historia da escolarização dos alunos com necessidades especiais, reconheceremos que a educação especial respondeu a uma necessidade da escola que se julgou incapaz de ensinar os alunos considerados “anormais”, assim, os procedimentos pedagógicos foram especializados em função das determinações da deficiência e considerados por muito tempo como único caminho para educar esses indivíduos.

Silva (2004) aponta que a pretensão da educação, na atualidade, é equilibrar a distinção entre ensino especial e ensino comum por meio da escola, com a preparação escolar da generalidade dos indivíduos, reconhecendo a necessidade de “ajustamentos” ao currículo comum, como forma de assegurar a transmissão do conhecimento legítimo e como legitimador do conhecimento.

É importante lembrar que a cultura escolar é uma reconstrução da trama que acontece na cultura exterior, que se explicitam em códigos e mecanismos escolares, o documento PCN (1999) propõe uma mudança nos conteúdos culturais, com a inserção dos alunos com necessidades especiais, e sobre isso podemos refletir com Gimeno Sacristán (1996, p. 35)

É relativamente fácil elaborar discursos atrativos e até programas reformadores para os currículos. Mas a história da educação nos oferece uma trajetória suficiente para que sejamos precavidos e para pensar que, se depois de tantas luzes e idéias clarividentes, a realidade continua sendo bastante insatisfatória para os estudantes, isso se deve ao fato de que a mudança dos discursos não se concretiza em um projeto prático para os docentes, porque não temos levado em conta aquelas condições inerentes à escolarização, às formas precisas como a cultura está encapsulada nos contextos escolares.

As mudanças culturais chegam até a escola através do currículo, mas somente quando se traduz em prática concreta, que repense as condições da escolarização, “[...] o que é preciso fazer é decodificar a experiência da cultura real, denunciá-la, explicitá-la, para poder mudá-la.” (GIMENO SACRISTÁN, 1996, p. 39).

A contradição posta no documento analisado salta aos olhos visto que anuncia um modelo de escola que atenda ao modelo ideal da sociedade moderna ao mesmo tempo em que propõe a dinamização curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos para atender a diversidade presente nesta escola. Para que as adaptações curriculares cumpram seu papel é necessária uma escola que reconheça as diferenças como fator de enriquecimento. Para que possamos compor uma análise é importante relatarmos neste texto como, historicamente, a escola se configurou na sociedade moderna. Pérez Gómez (2001, p. 131) aponta que:

Para se compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar.

A unidade escolar é uma instituição que atende a própria racionalização do sistema capitalista que pressupõe uma produção; ela é regida por normas de funcionamento embasadas na objetividade que a caracteriza como uma estrutura burocrática. Para Sampaio (1998, p. 243),

As organizações burocráticas funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências. Uma unidade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento; internamente, constitui-se como organização burocrática que se articula ao sistema maior e desenvolve mecanismos específicos à própria complexidade, dentro de padrões semelhantes.

Dessa forma, para que possa impor “[...] lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11) é necessária uma estruturação praticamente padronizada de funcionamento.

A organização dessa estrutura burocrática produz uma prática pedagógica que acaba favorecendo uma práxis seletiva e impessoal e um distanciamento entre o trabalho do

professor e a aprendizagem. Ao adentrarem no espaço escolar, todos os sujeitos passam a ser considerados igualmente alunos; os aspectos sociais e as experiências vivenciadas são irrelevantes, pois a “todos” deve ser oportunizado o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados. “Na escola não se admitem graus muito distintos de alcance dos objetivos comuns, existem mecanismos que estimulam a graduação de resultados individuais que premiam e castigam o afastamento da norma”. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 78).

Se nos reportarmos ao termo classe no âmbito da escola, na Europa no século XVI, sua emergência está diretamente ligada à identificação das subdivisões dentro da escola, que pudessem sistematizar e otimizar o processo de aprendizagem.

Estas “classes” tornaram-se parte dos “scripts minuciosamente coreografados” que assim afirma um historiador, eram usados nas escolas francesas do século XVI (e em outros lugares da Europa) para “controlar os professores e as crianças”, de forma que eles pudessem “ensinar e aprender assuntos difíceis em tempo recorde” [...] tal propostas contemporâneas para a introdução da escolarização universal (e taxação universal) deram um foco muito mais nítido aos vínculos entre escolarização e controle burocrático, e a relação entre a escolarização e o estado. (HAMILTON, 1992, p. 41).

A forma atual de compor as turmas revela-se anacrônica já que responde a padrões que permitem estabelecer uma porção de conteúdos a serem transmitidos em um mesmo espaço, com a mesma regularidade de tempo, avaliados pelos mesmos instrumentos que permitem a classificação constante e a formação de novas turmas, mesclando aspectos de classificação e homogeneização e não nos revelando essencialmente uma mudança em relação à proposição inicial.

Na engrenagem burocrática, não existe espaço para atender as dificuldades de aprendizagem, o princípio de homogeneização rege os procedimentos de ensino e, paradoxalmente, a impessoalidade tem a intenção de manter a igualdade de tratamento a todos os alunos.

A homogeneização é assegurada, inclusive, pela transmissão coletiva numa seqüência ininterrupta, num tempo sempre curto para dar conta da programação de cada série, pré-requisito para a série seguinte. Nesse contexto, falhas na assimilação, verificadas pelos instrumentos comprobatórios, só podem ser atribuídas a problemas dos alunos, que devem saná-las fora da escola. [...] a transmissão coletiva supõe um processo de recepção, apropriação e comprovação padronizado e individual. (SAMPAIO, 1998, p. 255).

Para Sampaio (1998, p. 248), o currículo também é peça da engrenagem burocrática no que se refere à aprendizagem dos alunos, “[...] uma vez as normas que regulam as

condições de transmissão podem restringir o espaço para acompanhar o processo de apropriação dos conteúdos transmitidos, especialmente considerando as necessidades diferenciadas de atendimento entre os alunos”.

A organização dos conteúdos e disciplinas favorece uma seqüência que acaba se denominando pré-requisito para a etapa seguinte; os currículos encontraram na psicologia forte aliada, pois esses passaram a ser organizados com vistas a atender as fases do desenvolvimento, em outras palavras, doses de conteúdos cuidadosamente ensinados de acordo com a habilidade cognitiva dos alunos.

Essa organização especialista e classificatória atinge também os professores, que passam a ter uma visão fracionada e estanque da sua disciplina, “[...] cada um cuida de sua parte, que é a disciplina específica, e o saber pedagógico mais geral deixa de ser de sua competência, com sérios prejuízos para a escola, que não consegue cuidar dos aspectos relativos à aprendizagem dos alunos”. (SAMPAIO, 1998, p. 252).

Esse processo de ensino coletivo, que visa a desenvolver habilidades individuais, tende a avaliar qualquer falha no processo como de responsabilidade do aluno. O aspecto cognitivo é a única diferença percebida, que corrobora a seleção entre bons e maus alunos.

No caso de regras de sequenciamento implícitas, apenas o transmissor as conhece e interpreta o desempenho da criança a luz de referências extraídas de uma série de teorias psicológicas. São quase todas as teorias do desenvolvimento da criança à luz das referências extraídas de uma série de teorias psicológicas. São quase todas as teorias do desenvolvimento com indicação de estágios, segundo as quais a criança é ativa no processo de aquisição, e esta não é modificada por uma regulação explícita, uma vez que a aprendizagem é um ato tácito e invisível; são teorias que não levam em conta a biografia institucional da criança. Essas teorias, entre as quais Bernstein (1996, p. 100-101) inclui a de Piaget, tendem a criticar o transmissor como alguém que impõe significados e propõe substituir a dominação por facilitação, a imposição por acomodação. (SAMPAIO, 1998, p. 269).

O documento PCN - Adaptações Curriculares (1999, p. 19) aponta para uma escola transformada e requer uma mudança²⁴ de visão.

A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência - com êxito - do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação.

²⁴ Registre-se mudança não significa transformação.

Ainda tratando do projeto pedagógico, é nele que deve ser focalizada a organização escolar; ele que dá sustentação para que possam ocorrer as flexibilizações no âmbito individual e na sala de aula.

Essas medidas podem se concretizar nas seguintes situações ilustrativas:

- a escola flexibiliza os critérios e os procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade dos seus alunos;
- o contexto escolar permite discussões e propicia medidas diferenciadas metodológicas e de avaliação e promoção que contemplam diferença individuais dos alunos;
- a escola favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos;
- a comunidade escolar realiza avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico;
- a escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações;
- a escola elabora documentos informativos mais completos e elucidativos;
- a escola define objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos;
- o currículo escolar flexibiliza a priorização, a sequenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais. (BRASIL, PCN, 1999, p. 41).

A relação entre escola e currículo passa a ser adjetivado pelos princípios de flexibilização e dinamicidade, a identificação das necessidades educacionais especiais justificam a priorização de recursos.

Pensar em adequação curricular, significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante. (BRASIL, PCN, 1999, p. 32).

Se procedermos a uma leitura das medidas acima sem iluminá-las com os estudos que têm como base o funcionamento cotidiano, corremos o risco de considerá-lo apenas como uma proposição documental; entretanto ao analisarmos detidamente essas medidas, há uma preocupação em traçar o caminho sem identificar no contexto das micro relações as possibilidades instrumentais para escola operacionalizar as adaptações, estou dizendo de todas as amarras burocráticas que tem como função garantir o eficientismo da escola.

Problematizamos também que todas essas relações desembocam em um poder institucional que se manifesta no cotidiano da organização escolar de forma sutil e oculta, portanto difícil de identificar e erradicar. Esses mitos traduzidos em objetivos que não são discutidos, da avaliação hierarquizadora e classificatória, na modelagem dos indivíduos.

Mitos que no espaço escolar atuam com certa cumplicidade pelos atores envolvidos neste processo, assumidos com normalidade.

Forquin (1993, p. 167), diferencia cultura escolar de cultura da escola,

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados” [...], das práticas e situações escolares caracterizadas pela cultura da escola, “a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Para Forquin (1993, p. 172), as desigualdades escolares vão muito além da distribuição social dos fluxos de entrada no sistema educativo, mas é permeada pelos processos que se desenrolam no interior deste sistema, “[...] o conteúdo que aí se desenvolvem, os valores que aí se “negociam””. Propõe uma análise profunda que se revela profícua ao nosso objeto de estudo quando traz que,

[...] é necessário certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos acedem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco. (FORQUIN, 1993, p. 172).

A relação entre cultura, escola e currículo é um elemento novo no âmbito dos PCN - Adaptações Curriculares Propostas Curriculares; a idéia de enriquecimento das relações pedagógicas através da inserção de alunos com necessidades específicas no processo de aprendizagem e a adaptação de práticas e métodos como estratégias de ensino revelam-se contraditórias às funções da escola na sociedade. A cultura escolar nos traz que existe um distanciamento entre as proposições prescritas em âmbito governamental e sua materialização no espaço escolar.

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e de dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) da escola/ e ou pelo poder público. (SILVA, 2004, p. 15-74)

Esta constatação desencadeia preocupações, isto é, não basta potencializar a relação entre escola e currículo com medidas de flexibilizações se os aspectos envolvidos nas relações

de produção e reprodução da escola não forem observados, apenas, como exemplo: o PCN destaca que as flexibilizações devem beneficiar a todos os alunos da escola, no entanto questionamos o porquê essas medidas não foram previstas junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1988, vez que somente um ano depois, em 1999, o documento, neste trabalho analisado, foi publicado. Esse dado aparentemente banal produz indícios que nos levam a idéia de novamente estarmos diante de uma nova roupagem da especialização curricular, antes destinada apenas aos alunos com necessidades especiais, hoje estendidas ao universo de alunos caracterizados com necessidades educativas especiais, que abordaremos no próximo item deste capítulo.

A inserção de alunos com necessidades especiais na escola não pode ser considerado o caminho para uma escola ser considerada inclusiva, corremos o risco de atuarmos em uma nova pedagogização dos indivíduos e encobrirmos a necessidade da escola identificar e desocultar seus discursos e práticas excludentes.

A dificuldade está em como dar acolhida à diferenciação, sem se cair em um relativismo que encerre a cada um no seu gueto de procedência, sem se cair em um populismo lúdico para os que por sua origem, não poderão acender à alta cultura com facilidade. (Grignon, 1991 e 1994). Não esqueçamos como diz o autor, que só tem capacidade de desfrutar a diversidade cultural aquele que pode se distanciar, relativizando as culturas diversas. Para as classes dominadas a diversidade é freqüentemente uma desvantagem, uma deficiência. (GIMENO SACRISTÁN, 1996, p. 50).

3.1 Necessidades educativas especiais e as adaptações curriculares

Como já foi tratado neste capítulo, as necessidades educativas especiais passaram a ser “[...] elemento essencial do esforço para se atingir a educação para todos”. (AINSCOW, 1997, p. 14) Aqueles que antes tinham sido excluídos do processo passaram a ser reconhecidos como “[...] um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos”. (AINSCOW, 1997, p. 14).

Nos PCN - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999, p. 23), no âmbito das necessidades educativas especiais,²⁵ encontram-se todas as diferenças, inclusive os alunos com necessidades especiais:

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
 - Crianças com deficiência e bem dotadas;
 - Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
 - Crianças de populações distantes ou nômades;
 - Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizado;

O documento ressalta, ainda, que a expressão necessidades educacionais pode ser utilizada para se referir às crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades em aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não, necessariamente, vinculada a deficiência(s). (BRASIL, 1999, PCN, p. 23).

É interessante notar que o documento trata o termo necessidades educativas especiais de forma menos pejorativa e desloca o foco da deficiência para as respostas educacionais que requerem os indivíduos.

Bueno (1993, p. 30), em seus estudos, mostra que a substituição terminológica no Brasil e nos Estados Unidos é usualmente encarada como reflexo de posições mais democráticas e na crença de valores mais humanitários e responde ao desenvolvimento científico “[...] sem que se leve em conta que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído sobre fenômenos em que este mesmo homem é também seu produtor.”

Esse autor afirma ainda que os conceitos de deficiência assim como qualquer conceito de fenômenos sociais situam-se no mesmo nível das relações sociais; são construídos pelo próprio homem, estando sempre carregados de um sentido ideológico. Para Kosik (1985, p. 40), um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento de um todo “[...] ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais”.

²⁵ Nos documentos brasileiros encontramos os termos necessidades educacionais especiais e necessidades educativas especiais como sinônimos;

No segundo capítulo, analisamos a concepção de indivíduos presente nos documentos que nos revelaram que estes indivíduos são identificados por suas características intrínsecas que determinam o grau de possibilidades e de adequação do seu ensino; com outras palavras, desenham uma identidade que para a escola e professores se traduz em necessidade de intervenção pedagógica especializada. Em uma análise ousada fomentando um fenômeno social da especialização curricular.

Mata (2001), em sua obra, baseia-se no eixo da função social exercida pela educação especial na exclusão dos alunos selecionados como “anormais” pela escola. Neste momento a mesma idéia de controle social está sendo aplicada através do termo necessidades educativas especiais

[...] una terminología, [...] usada como legitimación para excluir del sistema de educación a más y más niños y situarlos en un tipo de educación que no les permite competir para obtener las ventajas educativas y les hace sujetos de un control social mayor que el ejercido en las escuelas ordinarias. El uso del término rápidamente se está convirtiendo en una retórica tautológica, más ideológica que educativa (TOMLINSON, 1982, p. 72). Efectivamente, en la definición del término se obvian los factores sociales, que inciden sin duda en las dificultades de aprendizaje (VULLIAMY y WEBB, 1993). De otra parte, el uso de terminologías nuevas o esotéricas implica una autoridad evidente para sí mismo, que privilegia, a la vez, el juicio profesional y sumerge y silencia “otras voces” (SLEE, 1997, p. 122).

A amplitude de indivíduos que está no bojo das necessidades educativas especiais, causa-nos inquietude, pois temos ai dois aspectos: o primeiro refere-se a quem são os alunos considerados com necessidades educativas especiais? Como a escola, pais, professores compreendem o processo de aprendizagem desses alunos?

A primeira pergunta já foi respondida logo acima, neste texto, em uma citação retirada do documento, mas parece-nos insuficiente apenas a citação, pois quando nos referimos que as terminologias são fenômenos sociais é profícuo ressaltar, que esta nova terminologia que inclui sem exageros quase toda escola responde com certeza às determinações do nosso tempo.

A segunda questão remete-nos a uma análise do modo como historicamente a educação especial foi incorporando no rol de incapacitados aqueles alunos pertencentes a certos grupos sociais atendendo sobretudo a uma prática política e social. Ao nos deparar com as necessidades educativas especiais, apesar de toda a preocupação em se tirar o foco dos indivíduos e colocar nas respostas pedagógicas destinadas a esses grupos, não podemos nos esquecer de como esses grupos vêm sendo reconhecidos, o que nos levando-nos a fazer o seguinte questionamento: até que ponto as previsões legais criarão as condições de um

currículo que “[...] desenraíze as tradições que diferenciam as pessoas, questionando como temos sido olhados, conhecidos, tratados”. (MOREIRA & MACEDO, 2002, p. 31).

O documento traz que as adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno; (BRASIL, PCN, 1999, p. 33).

Prevê, ainda, adaptações apoiadas nos pressupostos para atender as necessidades educativas especiais com o objetivo de estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular e indica as adaptações em dois âmbitos: a primeira refere-se às adaptações não significativas do currículo, tratando-se da organização da sala de aula em nível de organização didática, espacial, procedimentos, metodologias, avaliação e temporalidade; a segunda refere-se às adaptações significativas que sugerem eliminação e introdução de objetivos, eliminação e introdução de conteúdos e introdução de metodologias e recursos específicos.

Propondo extrapolar a visão individualista da flexibilização,²⁶ o documento prevê a realização “em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual.” (BRASIL, PCN, 1999, p. 40).

As adaptações ao nível do projeto pedagógico incluem ações desencadeadas pela comunidade escolar em geral, desenvolvendo respostas educativas eficazes às demandas dos alunos, introduzindo atividades de reflexão constante sob todos os aspectos que envolvem o ensino aprendizagem, diminuindo a interferência de profissionais fora da escola e distribuindo por toda a equipe da escola as responsabilidades do sucesso dessa instituição.

As adaptações relativas ao currículo da classe podem ser assim exemplificadas:

²⁶ Utilizamos os termos adaptação e flexibilização curricular como sinônimos.

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistema Braille, sistema bliss ou similares etc...);
- a relação entre colegas é marcada por atitudes positivas;
- os alunos agrupados de modo que favoreça as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem;
- o trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativo, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação;
- a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos;
- a seleção, adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários, realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos;
- a organização do tempo é feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um;²⁷
- a avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos; [...]. (BRASIL. PCN, 1999, p. 42).

Com essa citação, fica claro que os procedimentos propostos serão executados pelos professores. Silva (2004, p. 1578) traz-nos importante contribuição quando considera que os,

[...] professores e suas práticas seriam componentes basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses professores, à sua seleção e ao desenvolvimento da sua carreira acadêmica [...] A razão instituída por meio da cultura docente reforça e reproduz uma leitura instrumental de currículo, o que estabelece a possibilidade de administrar e controlar as experiências de aprendizagem por critérios objetivamente mensuráveis.

Dessa forma, entramos na cultura docente que Pérez Gómez (2001, p. 164) define como, “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si.”

A atuação do professor é permeada por diversas concepções construídas ao longo da prática pedagógica, que resultam em julgamento de valor da atuação desses profissionais. A abordagem curricular atual exige um redimensionamento desta prática com uma visão processual da aprendizagem determinada pela heterogeneidade dos alunos.

Essa forma de atuação revela-se contraditória com a forma pela qual a escola se organiza, com o tempo e os conteúdos pré-determinados baseados no princípio de homogeneização, visto que a individualização do ensino se traduz como privilégio, que deve ser combatido, garantindo os princípios de igualdade defendidos pela escola. Os estudos de Sampaio (1998, p. 248-252) dão sustentação para a análise,

²⁷ Grifo nosso.

[...] o atendimento burocratizado de massa não prevê diferenciação, mas homogeneização de procedimentos e despersonalização, facilitadas pelo distanciamento entre as posições ocupadas por professores e alunos, que aparta essas duas categorias. [...] mais do que envolto em rituais de organização, o currículo entra na engrenagem como parte do próprio ritual, compondo centralmente o modelo de atendimento de massa, uma vez que dá conteúdo aos rituais em torno do que se desenrolam o dia letivo e a vida da escola. [...] O currículo, sua seleção, transmissão e avaliação, depende das normas e rotinas persistentes da escola e influi sobre elas.

A organização burocrática do currículo garante uma estabilidade das ações da escola, daí podemos dizer que a proposta das adaptações curriculares é um tanto impactante e desequilibradora e que nos leva a questionar se existe espaço para a flexibilização nas relações de ensino e aprendizagem.

Silva (2004) alerta que o culto à igualdade não apenas dos indivíduos, mas a das escolas e das culturas escolares pode expor cada vez mais as diferenças, motivando uma “especialização” perpétua.

Na citação acima do PCN (1999, p. 42), destacamos “[...] a organização do tempo é feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um”. Retiramos deste item dois elementos de extrema importância, o primeiro, bastante conhecido nos documentos analisados por este trabalho, é o fator tempo e o segundo aspecto, já apontado neste trabalho como elemento favorecedor de um sistema educacional inclusivo são os serviços de apoio.

Para Sampaio (1998, p. 255), ensinar igualmente a todos exige manter o público disciplinado e afastado, numa relação determinada pelos lugares que cada um ocupa na organização, de modo que os alunos façam as mesmas coisas ao mesmo tempo e cumpram as mesmas regras e exigências num mesmo ritmo.

A homogeneização é assegurada, inclusive, pela transmissão coletiva numa seqüência ininterrupta, num tempo sempre curto para dar conta da programação de cada série, pré-requisito para a série seguinte. Nesse contexto falhas na assimilação, verificadas pelos instrumentos comprobatórios, só podem ser atribuídas a problemas dos alunos, que devem saná-las fora da aula.

O tempo é o instrumento de medida que permite o enquadramento dos alunos dentro dos pré-requisitos; aqueles que não se enquadram precisam de apoio que deverá ser oferecido fora do âmbito escolar.

E para os alunos classificados com necessidades educativas especiais este espaço recebe o nome de serviços de apoio pedagógico especializado e caracterizam-se por

ocorrerem no espaço escolar e envolverem professores com diferentes funções, dentre as quais destacaremos:

Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais, dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas em locais dotados de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nos quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, MEC, 2001, p. 50).

Os alunos devem ser encaminhados para as salas de recursos para que suas diferenças possam ser compensadas, “ tendo como referência a homogeneidade considerando a busca pelo mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos”(SILVA, 2003, p.21)

Silva (2003, p. 38), em seus estudos, aponta que,

A partir do quadro conceitual construído pelos autores observei que a sala de recursos se apresentou como um atendimento determinado por uma prática que nasceu centrada nas deficiências, tomando como ponto de partida para tal, a perspectiva de integração, um espaço diferenciado de ensino e indicativos concretos de entendimento diferenciado das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências.

Entretanto, destaca que a perspectiva da “escola para todos” traz para escola a missão de lidar com as diferenças, deslocando o foco das condições intrínsecas dos indivíduos para as condições favoráveis ao sucesso da aprendizagem na sala de aula. Nesse sentido a autora aponta também o tempo como categoria utilizada para definir a condição de aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando o discurso da lentidão para aprender.

Algumas características do tempo escolar, a sua organização, suas práticas, sua estrutura nos diferentes sistemas de ensino, implicavam definições diferenciadas sobre a arquitetura temporal da educação. Dada a premência da necessidade básica, a sala de recursos instituiu jornadas de trabalho distintas. A visão temporal vinha permeando a prática educativa, o distanciamento dessa modalidade de atendimento das outras e principalmente, a possibilidade de homogeneização das necessidades do grupo de alunos. (SILVA, 2003, p. 9).

Esse tempo próprio, diferente das salas comuns, a sala de recursos organizou-se historicamente para atender aqueles alunos “diferentes” no seu processo de aprendizagem, configurou-se em um espaço onde a individualização é possível. Silva (2003, p. 44-45), porém alerta-nos que a “[...] individualização e particularização do tempo não decorreram da interpretação de cada indivíduo tivesse seu próprio tempo, separado e independente dos demais. Ao contrário, a individualização não implicava autonomização, mas somente uma facilitação para atingir o poder disciplinar”.

O apoio, nesse sentido, parece de maneira oculta significar que esses alunos indicados com necessidades educacionais especiais só podem ser ensinados a partir da utilização de práticas “especializadas” e estas por sua vez foram construídas embasadas na patologia da deficiência e na organização pedagógica racional.

Mata (2001), baseado nos estudos de Kivirauna y Kivinen (1996, p. 126), faz importante consideração ao sutil controle ideológico exercido sobre os próprios alunos ao se aumentarem as medidas de apoio da educação especial.

[...] el niño se siente cada vez más incapaz de afrontar la educación obligatoria desde su punto de partida y con sus propios recursos. Al convertirse en objeto de más formas permanentes de educación especial, el niño se convence gradualmente de su propia desviación y de su incapacidad para aprender.²⁸

Ao se estabelecer para a escola que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais exige medidas de flexibilização curricular e apoio especializado, automaticamente geram novas expectativas desse grupo. A nova roupagem não é suficiente para redimensionar a relação escola e deficiência, historicamente, excluída do seu contexto.

O documento do PCN/MEC (BRASIL, 1999, p. 38), traz a flexibilidade temporal como instrumento favorecedor do atendimento às necessidades educacionais especiais, e aponta que

O que se almeja é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e, não, o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria.

²⁸ As crianças se sentem cada vez mais incapaz de enfrentar a educação obrigatória desde o início com seus próprios recursos. Ao converter-se cada vez mais em objeto da educação especial, as crianças se gradativamente de seu próprio desvio e incapacidade para aprender.

Ao analisarmos esse trecho detectamos importante elemento que corrobora com a nossa hipótese da didatização dos indivíduos, quando se trabalha com a idéia de zona de desenvolvimento proximal, ou dito de outra forma o desenho curricular da educação inclusiva não dialoga com os teóricos do currículo e sim com os da educação especial e estes são de matriz psicológica, dessa forma a adaptação continua no indivíduo e não na organização para o acesso ao currículo.

O documento Adaptações Curriculares (BRASIL, PCN, 1999, p. 15) remete à escola a seguinte função:

A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas para a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna.

Ao mesmo tempo em que apresenta a escola com uma função que vai além dos limites, de mera transmissora do conhecimento produzido pela humanidade, apresenta uma valorização da formação de indivíduos que sejam capazes de acompanhar o acelerado processo de mudança da sociedade moderna; a escola do século XXI deve pautar-se na transitoriedade do conhecimento, reflexo da velocidade das mudanças, e o indivíduo que não se enquadrar nesse modelo está fadado à eterna defasagem de conhecimento.

A relação tempo e conhecimento, elementos de extrema importância na atual sociedade, visto que aqueles que não se adaptarem à velocidade do conhecimento estarão excluídos do processo, contraria o princípio de flexibilização que permeia todo o documento. O tempo na sociedade moderna configura-se como instrumento de coerção e adaptação dos sujeitos às exigências sociais.

Encontramos como objetivo do ensino fundamental a formação de indivíduos capazes de:

Desenvolver o conhecimento ajustado em si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL, PCN, 1999, p. 11).

A potencialização das competências cognitivas, a flexibilidade dos educandos e futuros trabalhadores a fim de atender às necessidades emergentes do mercado, e o ensino, como otimizador do processo adaptativo dos indivíduos à sociedade capitalista, parecem ser a máxima da proposição curricular nacional. Esse modelo de educação, embora se apresentou

no contexto das políticas como inovador, visando formar o indivíduo capaz de aprender a aprender, não se preocupa em formar pessoas capazes de promover a transformação social e sim de promover uma constante adaptação às condições desta sociedade.

Sacristán (2001) faz importante análise quando aponta o que o discurso psicologizante não se coloca como um discurso libertador, mas de apoio técnico, de um conhecimento especializado a serviço de uma legitimação compensatória, ou seja o interesse pela utilização técnica do saber, faz parte do contexto social atual, onde o domínio da informação é parte da produtividade. A educação especial, nesse sentido assegurou a sua prática no discurso da capacitação para além da oferecida aos professores do ensino comum.

Sobre isso, Newton Duarte (2003, p. 12) diz:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais da realidade social, busca da superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Ao analisarmos a proposição de escola, encontramos uma preocupação com os aspectos individuais e culturais de seus educandos, buscando o caminho para uma prática pedagógica capaz de introduzir o aluno num processo mais pessoal de aprendizagem. Essa discussão, entretanto, a cerca das práticas pedagógicas, como prerrogativa da escola que produz resultados positivos, encontra-se novamente na base do projeto da escola inclusiva e não é nova na educação especial, que sempre defendeu a especialização do currículo.

A idéia de adaptação curricular como redentora, e a entrada da discussão pela educação especial, implica em uma didatização das práticas pedagógicas da sala de aula, ou seja, a adaptação do ensino, voltando novamente a discussão para o âmbito dos indivíduos, distanciada da proposição de uma adaptação organizativa para o acesso ao currículo, que não privilegie apenas o ensino aprendizagem, e sim perceber todos os processos escolares.

A pressão crescente da produtividade sobre a escola, faz com que ela transmita cada dia mais os saberes mais úteis, e dessa forma ela cria, recria e o pior constrói deficiências escolares. Sacristán (2001, p. 54) alerta para uma ideologia que articula melhor o sistema educacional com o mercado de trabalho, e aponta que o grande desafio educacional é de encontrar outras formas de conhecimento escolar,

[...] o de resgatar o sentido da formação geral, o de revisar a racionalidade baseada na chamada alta cultura, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola por si só de levar a efeito a promessa da modernidade ilustrada, algo que se costuma esquecer quando se lhe pedem objetivos contraditórios como o de preparar para a vida, para as profissões e estimular a independência de juízo de cidadãos cultos.

Sacristán (2001) destaca ainda, que não se trata de ignorar o conhecimento oriundo do que ele denomina alta cultura, mas destaca que a função da escola é colocar o conhecimento a serviço de um bem possível para todos. Assim a cultura escolar deve contribuir para compreendermos a “[...] forma como sentimos nosso envolvimento nos mais básicos dos processos ontológicos: o vir a ser, o sentido da auto-realização, da transformação.” (SACRISTÁN, 2001, p. 55). E essa cultura da auto-realização tem significados e conteúdos singulares a cada grupo social.

A entrada dos princípios de flexibilização via educação especial pode corroborar para que a prática fique restrita na sala de aula através de um conteúdo, avaliação e didática, e identificação de apoios necessários circunscritos aos indivíduos.

O PCN - Adaptação Curricular (1999, p. 32) coloca a flexibilização curricular como recurso para promover a o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando os seguintes passos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo ensino- aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto a organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional;

Esses pressupostos retratam uma imagem desconhecida no âmbito da escola, a lógica racional da escola se contrapõe a essas idéias, portanto elas passam a retratar um modelo de escola e currículo idealizado. Não é se buscando na diversidade e na cultura a idéia de coletivo e de flexibilidade que o currículo vai se tornar para todos, se os conceitos e as práticas de identificar o aluno com necessidades especiais e retirá-lo da sala de aula se aperfeiçoam.

Dessa forma, a educação especial parece mais uma vez contribuir para a seletividade dentro da escola, agora sobre a roupagem oficial das adaptações curriculares, e para toda a

diversidade que deverá se beneficiar de uma outra educação oferecida dentro do mesmo espaço, mas que está longe da igualdade; a escola é para todos, mas os mecanismos de exclusão continuam sendo aprimorados pela sociedade, agora com roupas novas e oficiais escamoteando uma cultura de especialização dos indivíduos e das práticas e promovendo o controle das diferenças pelo instrumento mais eficiente o âmbito da escola, o currículo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel (org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ANACHE, A. A. *Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico na escola*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 1977.

BAUTISTA, Rafael. (org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Aljibe S.L, 1993.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394 de 24/12/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ 62 p.

_____. Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis. Brasília, CENESP, v. 1, p. 15, 1979.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A Educação Especial Brasileira: integração segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.

_____. Escolarização e integração social das crianças deficientes. *Anais do 1º Ciclo de Debates em Educação Especial*. Campinas: UNICAMP, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMÊNUS, Jan Amos. *Didática Magna*. México: Porrúa, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução Nº 02 de 11 de Setembro de 2001. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, set. 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Trad. de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água Editores, fev. 2002.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios críticos-dialéticos da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Vigotsky e o Aprender a Aprender*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Editado por Michael Schroter; trad. Vera Ribeiro; rev. téc. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

FERREIRA, J. R. *A Exclusão da Diferença*. 3. ed. Piracicaba. UNIMEP.

_____. *A Construção escolar da deficiência mental*. Piracicaba: UNIMEP, 1989.

_____. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: Sadao Omote. (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Izabel Neves. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto alegre: Artes médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Vinão. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. In Warde, M.J (org.). *Contemporaneidade e Educação. Temas de História da educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura de Educação, 2000 a.

_____. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición el cambio*. 2000b (texto divulgado pelo autor ainda não publicado)

GIMENO-SACRISTÁN, J. A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum. In: GIMENO SACRISTÁN, J. *Educação obrigatória*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Carlos de; SANTOS, Edmilson dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

_____; GÓMEZ, PÉREZ. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, Evor. F. *Currículo: teoria e história*; tradução de Atílio Brunetta; rev. de trabalho: Hamilton Francischetti; apres. de Tomaz Tadeu da Silva. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*. Porto Alegre, *Revista Teoria & Educação*, n. 6, p. 33-52, 1992.

_____. *Adam Smith y la economía moral del sistema del aula*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor: *Revista de Estudios del Curriculum*, v. 2, n. 1, p.11-38, 1999.

JANUZZI, Gilberta. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Política estatal oscilante de educação especial e produção conhecimento. *V Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial*. Rio de Janeiro: UFF, 1996.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KASSAR, Mônica de C. M. Diagnosticar a Deficiência Mental: Sim ou Não? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 85-92, ano.

_____. *Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações*. Campinas: *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 46, p.16-28, 1998.

KOSÍK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAPÍVINE, V. *Que é Materialismo Dialético?* Trad. G. Mélnikov. Moscou: Progresso, 1986.

LEBLANC, Judith M. *El Currículum Funcional em la educación de la Persona con retardo Mental*. Presentación de la ASPADEM Mallagra: Espanha, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco; rev. da trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paulo Nosella. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANJÓN, GIL e GARRIDO. Adaptações Curriculares. In: BAUTISTA, Rafael (org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Aljibe S. L, 1993.

MATA, Francisco Salvador. *Educación Especial (ENFOQUES CONCEPTUALES Y DE INVESTIGACIÓN)*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001.

MAZZOTTA, Marcos. *Educação especial no Brasil, histórias políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1985.

MOREIRA, F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio e MACEDO, Elizabeth. *Currículo, identidade e diferença*. In: MOREIRA, A. F. B e MACEDO, E. F. (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto editora, 2002.

_____. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____; SILVA, T.T (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Currículo e programas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. Brasília, *Revista brasileira de Educação Especial*, v. 2, 1996 (4), p. 127-135.

PIAGET, Jean. *O nascimento da Inteligência da Criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Trad. Agnes Cretella. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Trad. de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1980.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1987.

_____; INHELDER, Barbel. *A origem da idéia do acaso na criança*. Trad. Ana Maria Coelho. Rio de Janeiro: Editora Record, 1951.

PINTO, José Manuel Sousa. *O tempo e a aprendizagem. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições ASA, 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês. *Um gosto amargo de escola: relações de currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Educ, 1998.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Sugestões metodológicas para o ensino de deficientes mentais educáveis*. 2 ed. São Paulo: SE/CENP, 1992. 70 p.

SAVIANI, Dermerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da var, onze teses sobre educação e política*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Fabiany de C. T. *O jogo como procedimento didático especial no ensino do deficiente mental*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1996.

_____. Procedimentos Didáticos “Especiais” no ensino de Deficiente Mental: Um Caminho de Interlocução, Brasília, *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 5, p. 27-39.

_____. *Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo*. Campo Grande, MS: mimeo. 2001.

_____. Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo “especializado”. *VI Colóquio sobre Questões Curriculares/II Colóquio Luso-Brasileiro /Currículo: Pensar, Sentir, Diferir*. Antonio Flávio Moreira; José Augusto Pacheco; Regina Leite Garcia (orgs.). Rio de Janeiro, 2004.

_____. Currículo: fonte para análise da exclusão/ inclusão. *Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência*, CREIA, Corumbá, v. 14, n. 1, p. 27-32, jan/jun. 1999.

_____. *As relações entre ensino aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2003.

_____. A escola e os alunos com indicadores de necessidades especiais: dimensões da cultura escolar. Curitiba: *anais do XII Endipe*, 2004.

SILVA, Otto Marques da. *A pessoa deficiente na História de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula-uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p. 190-207.

SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. 7. ed. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VIGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. Trad. Cláudia Berliner, rev. Alzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.