

Renata Porcher Scherer

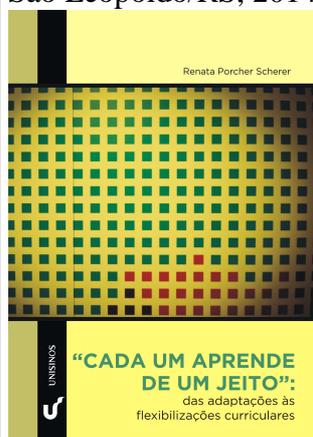
UNISINOS



“CADA UM APRENDE DE UM JEITO”:

das adaptações às
flexibilizações curriculares

Arte da capa: imagem livre de direitos autorais.
Autor: Daniel S. da Cunha.
E-mail: danielcunhapp@gmail.com
São Leopoldo/RS, 2014.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

RENATA PORCHER SCHERER

“CADA UM APRENDE DE UM JEITO”:
DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

SÃO LEOPOLDO
2015

Renata Porcher Scherer

“CADA UM APRENDE DE UM JEITO”:
DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

São Leopoldo

2015

S326c

Scherer, Renata Porcher.

“Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares / Renata Porcher Scherer. – 2015.

173 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

"Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna."

1. Currículo. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva.
4. Educação especial. I. Título.

CDU 37

Renata Porcher Scherer

“CADA UM APRENDE DE UM JEITO”:
DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 14 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dedico este trabalho aos meus avós, Werner e Irani, Oscar e Liberalina. Ao não medirem esforços para que seus filhos ingressassem no ensino superior, desafiaram o que muitos poderiam chamar de destino, criando condições de possibilidade para que eu pudesse cursar o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta trajetória, quero agradecer a muitas pessoas que me auxiliaram nesta empreitada e acreditaram que eu chegaria até aqui, tendo cursado o mestrado e realizado esta pesquisa.

Gert Biesta (2013) afirma que o fim da educação deveria ser oferecer oportunidades para os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a constituir-se como seres únicos e singulares. Inspirada pelo autor, gostaria de agradecer à minha orientadora, Maria Cláudia, por permitir-me e auxiliar-me a vir ao mundo, encontrando minha própria voz. Quero agradecer pelo carinho, pela atenção, pelos olhares de cumplicidade e por sempre ouvir minhas ideias com atenção e respeito. Agradeço pelo rigor em nossas orientações individuais e coletivas, pela correção de todas as versões deste texto e por sempre acreditar/exigir que eu fosse além. Sua dedicação incansável como orientadora possibilitou que esta pesquisa pudesse ir além do esperado por mim. Enfim, agradeço por sua humanidade como professora, intelectual e parceira de pesquisa.

Agradeço à banca examinadora pela atenção e carinho com que receberam os convites para avaliação deste trabalho. Agradeço ao professor Alfredo Veiga-Neto por ter me recebido de forma generosa em seus seminários na UFRGS, os quais com certeza qualificaram a discussão realizada nesta pesquisa. Agradeço, ainda, pelos comentários e sugestões realizados na sessão de qualificação, depois desdobrados em diversas anotações em meu projeto de dissertação. Quero agradecer também ao seu grupo de orientação por acolher meus questionamentos em seu último seminário. Agradeço à professora Elí Fabris pelos comentários e sugestões realizados na sessão de qualificação e detalhados no parecer, os quais foram essenciais para que eu pudesse dar uma virada nas análises realizadas nesta pesquisa. Agradeço pelo olhar atento e criterioso que me impulsionaram a investigar mais a fundo algumas questões. Por fim, mas não menos importante, preciso agradecer pela atenção e carinho antes mesmo de meu ingresso no mestrado. Não sei se ela lembra, mas, em uma noite de quinta-feira, após um dos muitos encontros do GEPI, recorri à professora Elí com uma dúvida em relação a escolhas acadêmicas: realizar a seleção do mestrado naquele ano ou cursar a especialização em Educação Especial. Então, ela largou seus livros, sentou comigo e avaliou o que cada uma dessas escolhas poderia significar na minha

formação. Foi assim que escolhi primeiro cursar a especialização, e essa escolha tem se desdobrado de diferentes formas, tanto acadêmicas quanto profissionais.

Ao nosso grupo de orientação e prática de pesquisa: Éderson, Estela, Rose Vivian, Fernanda, Miriã, Amanda, Samanta e Tatiane. Agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições qualificadas e pelo companheirismo e comprometimento que temos uns com os outros, o que nos permite nos constituirmos como um grupo e nos possibilitou trocas, conversas, risadas e parcerias, tornando esta caminhada mais leve e significativa. As discussões realizadas nas tardes das segundas-feiras inquietaram-me e garantiram maior rigor a esta pesquisa. Agradeço de forma especial à Tati por apoiar-me e auxiliar-me, estando sempre presente nos momentos em que mais precisei. Aos colegas que ingressaram junto comigo no mestrado – Éderson, Estela e Rose –, agradeço pela convivência mais próxima. Cada um imprimiu outro significado para minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sou grata pela qualificada formação. Agradeço, de modo muito especial, às professoras Berenice Corsetti, Maura Lopes, Luciane Grazziotin e Maria Isabel da Cunha e aos professores Luís Henrique Sommer e Telmo Adams pelas aulas qualificadas que produziram marcas em minha formação como professora e pesquisadora. Agradeço, também, às funcionárias Loinir e Caroline pela atenção, simpatia e disponibilidade para encaminhar os processos administrativos.

Agradeço ao professor Cláudio Mandarino por ter me recebido em sua disciplina da licenciatura em Educação Física para realização do estágio de docência durante o mestrado. Foi uma experiência muito rica em aprendizagens. Muito obrigada por contribuir com a minha constituição como professora.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agradeço pelo apoio financeiro (bolsa) que possibilitou que eu cursasse o mestrado e realizasse uma inserção efetiva no ambiente acadêmico.

Além do grupo de pesquisa, tive o privilégio de conviver com outros colegas nos diferentes espaços de formação proporcionados pelo nosso Programa. A parceria estabelecida nesses espaços e as trocas realizadas foram muito significativas e qualificaram esta pesquisa. São eles: Patrícia, Neila, Pedro, Daniela, Cláudia, Sandra, Wagner, Antônia e Viviane.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS), coordenado pelas professoras Elí Fabris e Maura Lopes, agradeço pelas portas sempre abertas, pela acolhida e por mobilizar-me a continuar meus estudos, buscando outras formas de olhar para as questões da inclusão escolar.

Também quero agradecer àquelas pessoas que, como fala Ítalo Calvino, “estão no meio do inferno, e não são inferno”. Segundo o autor, o inferno dos vivos não é algo que será; ele já está aqui e nele vivemos todos os dias. Sendo assim, existem duas maneiras de não sofrer: a primeira é aceitar; a segunda é aprender a distinguir quem e o que, no meio do inferno, não é inferno. Para essas pessoas que não são inferno e trazem mais leveza à minha vida, quero agradecer. São elas: Ângela, Oldemar, Álan, Luciana, Luísa e Renan.

À minha família... À minha mãe, por seu apoio e incentivo incondicional. Seu exemplo me faz querer continuar a estudar e ser uma pessoa melhor. Quando eu tinha nove anos de idade, minha mãe cursou sua segunda faculdade. Lembro que toda sexta de noite era o dia de ficarmos com o pai para a mãe poder estudar. Tenho certeza de que, mesmo que essa escolha tenha significado ausentar-se alguns momentos da nossa convivência, ver sua dedicação como acadêmica conferiu marcas que me constituem até hoje. Ao meu pai, em memória. A saudade é imensa, mas os valores e aprendizados permanecem vivos dentro de mim.

Ao meu irmão mais novo, pelas conversas, pelos conselhos, pelas risadas, agradeço por ele existir, por fazer-me sentir viva e mostrar-me que vale a pena viver a vida!

Ao meu irmão mais velho, à minha cunhada e, especialmente, à minha sobrinha e afilhada, Luísa, por fazerem com que eu me sinta a pessoa mais especial do mundo.

À minha dinda, Ana, por ser um exemplo de dedicação e compromisso com a vida acadêmica, sem perder a alegria e a leveza.

A primos e primas, tios e tias, dindos e dindas... Enfim, a toda a família maravilhosa que tenho.

Às minhas amigas. Todas elas. Pelas conversas, almoços, jantares, rodas de chimarrão... E por compreenderem minha ausência em alguns desses momentos.

Às minhas colegas professoras e meus colegas professores, às diretoras e coordenadoras das escolas onde tenho atuado, agradeço pelo apoio diário, pelo incentivo e pela organização de minha rotina profissional nos últimos meses, que foram extremamente importantes para a conclusão desta pesquisa.

Às minhas alunas e aos meus alunos, pois, sem a sua presença, eu não teria buscado novas respostas para tantas perguntas construídas em nossas aulas.

Muito obrigada a todos!

Inventamos as verdades. Esquecemos que inventamos. Esquecemos que esquecemos.
– Friedrich Nietzsche (1996, p. 57)

RESUMO

Esta dissertação discute e analisa os significados sobre as adaptações curriculares que são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas. Para realizar tal análise, a pesquisa situa-se na articulação de dois campos: Estudos Curriculares e Estudos Foucaultianos, os quais contribuem, respectivamente, para olhar para o currículo como um artefato cultural, que conforma nossa forma de ser e estar no mundo; e para construir uma problematização do presente, olhando com suspeita para a lógica neoliberal que tem sustentado nossos modos contemporâneos de pensar e de agir. O conceito de discurso é utilizado como ferramenta teórica e metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame de dois conjuntos de materiais – (1) documentos legais: *Relatório de Warnock* (1979), *Adaptaciones Curriculares* (1992), *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración* (1993), *Política de Educação Especial* (1994), *Declaração de Salamanca* (1994), *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (1995), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (1998), *Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica* (2001), *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado* (2009), *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares* (2010); (2) revistas pedagógicas: 13 edições da revista *Nova Escola* (um exemplar de 2003, um de 2004, um de 2005, três de 2006, dois de 2009, um de 2010, dois de 2012 e dois de 2013); quatro edições da revista *Pátio* (uma de 2005, uma de 2009, uma de 2010 e uma de 2012). Os resultados da pesquisa possibilitam afirmar que: (1) as adaptações curriculares foram constituídas a partir de vários movimentos nacionais e internacionais anteriores à publicação de documentos legais brasileiros que normatizam a inclusão escolar; (2) no período analisado, de 1979 a 2012, ocorre uma mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares. Esse deslocamento está relacionado à mudança de uma sociedade disciplinar, com ênfase na constituição de sujeitos dóceis, para uma sociedade de controle, em que o foco é a constituição de sujeitos flexíveis. Com a intensificação em mecanismos de controle, a flexibilidade é fortalecida, permitindo que se afirme que hoje vivemos o imperativo da flexibilidade; (3) os discursos psicológicos ganham força, articulando-se com os discursos da neurociência. Estes se voltam para a Educação e investem na constituição de um aluno psicologizado, que deverá ter seus interesses, ritmo e características individuais respeitados na escola, dando condições tanto para a emergência das adaptações curriculares quanto para o deslocamento das adaptações para as flexibilizações; (4) a flexibilidade é reforçada, ligada à constituição de uma docência flexível, cabendo ao professor elaborar estratégias para ensinar todos os alunos, respeitando o fato de que cada um aprende de um jeito.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Flexibilizações curriculares. Currículo. Inclusão Escolar. Discurso.

ABSTRACT

This dissertation discusses and analyzes the meanings of curriculum adaptations that have been produced and triggered by legal documents and pedagogical journals. In order to perform this analysis, the research has been positioned in the articulation of two fields: Curriculum Studies and Foucauldian Studies, which have contributed to the view of curriculum as a cultural artifact that shapes our way of being in the world, and to the problematization of the present by suspecting of the neoliberal logic that has supported our contemporary ways of thinking and acting. The concept of discourse has been used as a theoretical and methodological tool to address, organize and analyze the volume of information produced from the examination of two sets of materials – (1) legal documents: Warnock Report (1979), *Adaptaciones Curriculares* (1992), *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración* (1993), Special Education Policy (1994), *Salamanca Statement* (1994), *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (1995), *National Education Guidelines* (1996), *National Curriculum Parameters: Curriculum Adaptations* (1998), *National Special Education Guidelines in Basic Education* (2001), *Operational Guidelines for Specialized Educational Assistance* (2009), *Inclusive School and strategies to face it: curriculum adaptations* (2010); (2) pedagogical journals: 13 issues of *Nova Escola* journal (one from 2003, one from 2004, one from 2005, three from 2006, two from 2009, one from 2010, two from 2012, and two from 2013); four issues of *Pátio* journal (one from 2005, one from 2009, one from 2010, and one from 2012). The research results have enabled us to state that: (1) curriculum adaptations were constituted from several national and international movements prior to the publication of Brazilian legal documents regulating school inclusion; (2) in the analyzed period, from 1979 to 2012, there was a change in emphasis from curriculum adaptations to curriculum flexibilization. Such displacement is related to the change from a disciplinary society, with an emphasis on the constitution of docile subjects, to a control society, with a focus on the constitution of flexible subjects. By intensifying control mechanisms, flexibility has been strengthened, thus allowing us to state that we now live under the flexibility imperative; (3) the psychological discourses have been reinforced in the articulation with neuroscience discourses. The latter have turned towards Education and invested in the constitution of psychologized students who will have their interests, paces and individual characteristics respected at school, favoring both the emergence of curriculum adaptations and the displacement from adaptations to flexibilization; (4) flexibility has become stronger in the constitution of flexible teachers, and it behooves the teacher to design strategies to teach all the students, respecting that each student has a particular way to learn.

Keywords: Curriculum adaptations. Curriculum flexibilization. Curriculum. School Inclusion. Discourse.

RESUMEN

Esta tesis discute y analiza los significados sobre las adaptaciones curriculares que son producidos y puestos en acción por documentos legales y revistas pedagógicas. Para realizar tal análisis, la investigación se sitúa en la articulación de dos campos: Estudios Curriculares y Estudios Foucaultianos, los cuales contribuyen, respectivamente, para mirar para el currículo como un artefacto cultural, que conforma nuestra manera de ser y estar en el mundo; y para construir una problematización del presente, mirando con sospecha para la lógica neoliberal que ha sostenido nuestros modos contemporáneos de pensar y de actuar. El concepto de discurso es utilizado como herramienta teórica y metodológica para tratar, organizar y analizar el volumen de informaciones producidas desde el examen de dos conjuntos de materiales - (1) documentos legales: *Informe de Warnock* (1979), *Adaptaciones Curriculares* (1992), *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración* (1993), *Política de Educação Especial* (1994), *Declaración de Salamanca* (1994), *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (1995), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (1998), *Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica* (2001), *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado* (2009), *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares* (2010); (2) revistas pedagógicas: 13 ediciones de la revista *Nova Escola* (un ejemplar de 2003, uno de 2004, uno de 2005, tres de 2006, dos de 2009, uno de 2010, dos de 2012 y dos de 2013); cuatro ediciones de la revista *Pátio* (una de 2005, una de 2009, una de 2010 y una de 2012). Los resultados de la investigación posibilitan afirmar que: (1) las adaptaciones curriculares fueron constituidas desde varios movimientos nacionales e internacionales anteriores a la publicación de documentos legales brasileños que reglamentan la inclusión escolar; (2) en el período analizado, de 1979 a 2012, ocurre un cambio de énfasis de las adaptaciones para las flexibilizaciones curriculares. Ese desplazamiento está relacionado al cambio de una sociedad disciplinar, con énfasis en la constitución de sujetos dóciles, para una sociedad de control, en la cual el foco es la constitución de sujetos flexibles. Con la intensificación en mecanismos de control, la flexibilidad es fortalecida, permitiendo que se afirme que hoy vivimos el imperativo de la flexibilidad; (3) los discursos psicológicos ganan fuerza, articulándose con los discursos de la neurociencia. Éstos se fijan en la Educación e invierten en la constitución de un alumno psicologizado, que deberá tener sus intereses, ritmo y características individuales respetados en la escuela, dando condiciones tanto para la emergencia de las adaptaciones curriculares como para el desplazamiento de las adaptaciones para las flexibilizaciones; (4) la flexibilidad es reforzada, unida a la constitución de una docencia flexible, compitiendo al profesor la elaboración de estrategias para enseñar a todos los alumnos, respetando el hecho de que cada uno aprende de una forma.

Palabras clave: Adaptaciones curriculares. Flexibilizaciones curriculares. Currículo. Inclusión Escolar. Discurso.

SUMÁRIO

1 INÍCIO DE CONVERSA: APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO.....	13
2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: DAS PESQUISAS REALIZADAS À CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
3 HISTORICIZAR, CONTEXTUALIZAR, DELIMITAR: ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO OBJETO DE PESQUISA.....	27
3.1 Modernidade, Contemporaneidade, liberalismo e neoliberalismo: dimensões contextuais.....	29
3.2 Currículo e inclusão: fragmentos históricos.....	42
3.3 Currículo, inclusão e adaptações curriculares: alguns cruzamentos.....	54
4 CONSTRUINDO CAMINHOS: O PROCESSO DE FAZER PESQUISA SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	63
4.1 Os companheiros e as ferramentas: quem convidar para pensar o processo de fazer pesquisa?.....	63
4.1.1 As ferramentas.....	68
4.2 A escolha dos documentos: tratamento, organização e análise.....	72
5 MUDANÇA DE ÊNFASE: DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES.....	83
5.1 Do aluno adaptado à adaptação curricular.....	85
5.2 Flexibilizar: imperativo da Contemporaneidade.....	101
6 FOCO NA CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA FLEXÍVEL.....	113
6.1 Professor flexível: facilitador de aprendizagens.....	114
6.2 Centralidade na avaliação: cadê o conhecimento que estava aqui?.....	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A - TABELA COM EXCERTOS DA REVISTA NOVA ESCOLA.....	151
APÊNDICE B - TABELA COM EXCERTOS DA REVISTA PÁTIO.....	164

1 INÍCIO DE CONVERSA: APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138).

Início a escrita desta dissertação com as palavras de Calvino (1990), pois elas ajudam a expressar o que sinto após ter percorrido este caminho para a construção da pesquisa, um percurso intenso e produtivo, em que foi necessário remexer e reordenar muitas certezas que me constituíam. Isso me permitiu refletir sobre a (im)possibilidade de chegar ao ponto final e atingir a totalidade, sobre a discrepância entre o desejo de pesquisar e a obtenção de respostas definitivas. Essa caminhada me fez compreender que tudo o que construí/escrevi nesta pesquisa deve ser considerado provisório e temporal.

Desejo apresentar aqui, de modo resumido, a dissertação intitulada *“Cada um aprende de um jeito”*: das adaptações às flexibilizações curriculares. Para isso, explico brevemente como algumas experiências levaram-me a vários questionamentos, especialmente relacionados à inclusão escolar; afinal, a pesquisadora que estou me tornando é formada por essa combinação apresentada por Calvino (1990): uma mistura de experiências, informações, (muitas) leituras e um pouco de imaginação.

Por isso, considero relevante ressaltar que minha trajetória acadêmica e profissional começa como estudante de magistério e, posteriormente, de Educação Física¹. Minha atuação docente sempre esteve voltada para turmas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.

A questão da inclusão escolar materializou-se para mim como problema quando, no meu segundo ano de trabalho, recebemos na escola nosso primeiro aluno dito de inclusão. Nossa escola já havia tido alunos como ele, mas, pela primeira vez, um aluno era nomeado e olhado como especial: um menino de dois anos com Síndrome de Down. Fiquei muito incomodada com aquela situação. Por que não conseguíamos fazer com que ele participasse da aula e das atividades? O que poderíamos fazer para incluí-lo? Então, busquei possibilidades de pensar e agir com esse aluno: matriculei-me, no ano de 2008, no curso

¹ Cursei o ensino médio, com habilitação em magistério, na Escola São José de São Leopoldo, concluindo o curso e o estágio no ano de 2003. Após, ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde cursei Educação Física (licenciatura), graduando-me em 2008.

Inclusão – Implicações para o Currículo, na Unisinos. Durante esse período, aprendi que, para trabalhar com o aluno, seria necessário questionar algumas verdades sobre inclusão e sobre a Síndrome de Down – e mais dúvidas e questionamentos foram surgindo.

Nessa busca por diferentes formas de trabalhar e de pensar a inclusão, conheci o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), coordenado pelas professoras Elí Fabris e Maura Lopes, na Unisinos. Comecei a participar dos encontros do grupo e por lá permaneci, lendo os textos e, principalmente, ouvindo com atenção as discussões estabelecidas pelos integrantes. Fiquei ainda mais curiosa: queria compreender conceitos como os de “in/exclusão”, “gradientes de inclusão”, entre tantos outros discutidos no grupo. Fui apresentada a autores como Michel Foucault e Zygmunt Bauman e conheci a perspectiva pós-estruturalista.

À medida que estudava, cada vez mais percebia que existiam outras formas de ver algumas verdades que pensava ser inquestionáveis, como o próprio conceito de inclusão, que, a partir das discussões do grupo de pesquisa, pude entender como um imperativo do nosso tempo, pois a necessidade de incluir a todos parece dada desde sempre. Buscava saber mais, entender como algumas políticas de inclusão e algumas verdades sobre esses alunos acabavam se estabelecendo como únicas, sendo assumidas e aceitas no ambiente escolar. Então, diante dessas dúvidas, resolvi matricular-me no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial².

Como já mencionei, durante minha trajetória acadêmica e profissional, tenho realizado alguns movimentos na tentativa de buscar novos pontos de vista, encontrar diferentes lentes para olhar o campo da educação e, mais especialmente, a inclusão escolar. Já realizei algumas tentativas nesse sentido a partir da monografia construída para a conclusão de minha pós-graduação. Nessa pesquisa³, investiguei como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as práticas pedagógicas de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em salas de recursos multifuncionais de um município do Rio Grande do Sul.

² Cursei a especialização em Educação Especial na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), concluindo o curso no ano de 2012.

³ A pesquisa denominada *A profissional do Atendimento Educacional Especializado: (Des)construindo possibilidades para a intervenção pedagógica* foi orientada pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna. Para mais informação, ver Scherer (2012).

Os questionamentos produzidos durante a investigação citada sobre as relações entre o currículo e a inclusão escolar instigaram-me a realizar o curso de mestrado em Educação e a elaborar esta dissertação, que tem como foco de investigação as adaptações curriculares. Para desenvolver a presente pesquisa, dedico-me à análise de um conjunto de documentos legais e de revistas especializadas que abordam a questão das adaptações curriculares. Meu problema de pesquisa consiste em investigar que significados sobre as adaptações curriculares são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas.

Após essa breve contextualização da pesquisa, apresento a estrutura da dissertação.

No Capítulo 2, *Primeiras aproximações: das pesquisas realizadas à construção do problema de pesquisa*, formulo o problema de pesquisa, com base nos estudos já realizados sobre a temática das adaptações curriculares.

No Capítulo 3, *Historicizar, contextualizar, delimitar: as adaptações curriculares como objeto de pesquisa*, apresento a grade conceitual sobre a qual esta pesquisa está ancorada, utilizada para realizar as análises desta dissertação.

No Capítulo 4, *Construindo caminhos: o processo de fazer pesquisa sobre as adaptações curriculares*, conto o caminho que percorri no processo de construção teórica e metodológica desta pesquisa: a escolha do método, as ferramentas e os critérios para seleção e organização do material empírico.

No Capítulo 5, *Mudanças de ênfase: das adaptações às flexibilizações curriculares*, descrevo e problematizo a emergência das adaptações curriculares como um movimento que não pode ser lido apenas no âmbito nacional. Mostro, ainda, o deslocamento da adaptação para a flexibilidade, permitindo que se afirme que hoje vivemos o imperativo da flexibilidade

No Capítulo 6, *Foco na constituição de uma docência flexível*, demonstro que os investimentos realizados na necessidade de constituição de um docente inclusivo para lidar com alunos com deficiência se desloca para uma docência flexível, que deverá ser disponibilizada para todos. Uma das estratégias apontadas para que o professor conheça cada aluno será a avaliação constante e permanente; entretanto, essa centralidade na avaliação parece esmaecer a função da escola como locus privilegiado para transmissão/construção de conhecimento e do professor, que será tido apenas como um facilitador do processo de aprendizagem de cada aluno.

Ao concluir a dissertação, com base na análise do material empírico, retomo os argumentos formulados e aponto as principais contribuições da pesquisa para o debate sobre as adaptações/flexibilizações curriculares e sobre a tão exacerbada necessidade de flexibilização que sentimos na Contemporaneidade. Também apresento as contribuições desta pesquisa para minha constituição como pesquisadora e para meu trabalho como professora.

Após esta breve apresentação, que tem como objetivo situar os leitores dentro de um panorama geral deste estudo, passo ao seu detalhamento propriamente dito.

2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: DAS PESQUISAS REALIZADAS À CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A escola que ensina a todos⁴

Flexibilizar o espaço, o tempo, os recursos e o conteúdo é o caminho para a aprendizagem



Foto: Marcelo Min.

FLEXIBILIZAR RECURSOS. A busca de novos materiais didáticos facilita a aprendizagem de toda a turma

[...] Desde que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, como os da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, foram divulgados no Brasil, na década de 1980, há a clareza de que as crianças não aprendem no mesmo ritmo nem da mesma forma. Essa premissa – que vale para qualquer turma – é crucial quando se trabalha com crianças que têm necessidades especiais. O caminho apontado é o da flexibilização. “É preciso elaborar um plano educacional para cada estudante”, recomenda Maria Teresa Mantoan, especialista em inclusão e professora da Universidade Estadual de Campinas.

Fonte: *Nova Escola*, n. 206, out. 2007, p. 8.

A questão da inclusão escolar e suas possíveis implicações para estudantes, professores, escola e a sociedade em geral tem sido alvo de pesquisas, de políticas públicas e da mídia. Podemos observar uma forte divulgação da inclusão escolar em diferentes espaços midiáticos, como, por exemplo, revistas especializadas (ou não), propagandas, *sites* da internet e novelas. Podemos dizer que hoje a inclusão é um tema muito debatido, talvez de uma forma nunca antes vista, como é possível observar na matéria escolhida para abrir este capítulo. A reportagem da revista *Nova Escola* intitulada *A escola que ensina a todos* fala sobre a importância de se flexibilizarem o espaço, o tempo e o conteúdo para que todos possam aprender.

⁴Na abertura de alguns capítulos, escolhi apresentar excertos relacionados ao tema da dissertação retirados de reportagens (revistas, jornais, publicações *on-line*) e de documentos oficiais. Faço referência a tais excertos no texto como forma de completar a problematização aqui proposta. No Capítulo 5, pelo mesmo motivo, optei por apresentar em quadros os resumos de algumas pesquisas que me ajudam a construir a argumentação proposta no capítulo. Não é meu objetivo realizar uma análise detalhada desses materiais. Trago-os com a intenção de visibilizar o que é dito e pensado sobre a temática em diferentes contextos.

Analisando reportagens como essa, percebi que a flexibilização dos conteúdos como estratégia para promover a inclusão e a aprendizagem de todos na escola tem sido muito destacada. Essa recorrência em diferentes espaços, mostra que a flexibilização é reforçada e vem funcionando como uma eficiente estratégia na promoção da inclusão, passando a funcionar como uma verdade, sendo então aceita, assumida e repetida.

Com relação às políticas públicas, a inclusão começa a ganhar força, sendo destacada tanto em documentos oficiais nacionais (legislações, pareceres, cartilhas) quanto em documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No âmbito da legislação, observamos os deslocamentos da educação especial, que passa a ser oferecida não mais como substitutiva ao ensino regular, mas como complementar e suplementar a todos os níveis de educação⁵.

No contexto da pesquisa educacional acadêmica, a questão da inclusão escolar também tem sido bastante analisada. Para compreender como este tema tem sido abordado, realizei uma revisão bibliográfica. A fim de identificar e selecionar as pesquisas, acessei primeiramente o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores *adaptações curriculares*, *flexibilizações curriculares* e *adequações curriculares*. Realizei uma pesquisa com os mesmos descritores no portal da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Google Acadêmico. Também fiz consultas nos bancos de teses e dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente os Grupos de Trabalho *Currículo* (GT 12) e *Educação Especial* (GT 15). Para ampliar a discussão, utilizei também os descritores *currículo* e *inclusão escolar*, lendo primeiramente os resumos e selecionando para leitura na íntegra os trabalhos que pudessem auxiliar-me a construir meu problema de pesquisa.

Apresento a seguir, brevemente, algumas pesquisas sobre inclusão que contribuem para a contextualização do problema que pretendo investigar⁶.

⁵ Nesta pesquisa, não assumo uma posição contra ou a favor da inclusão. Discuto com maior detalhamento a inclusão e as políticas públicas no próximo capítulo.

⁶ A revisão bibliográfica apresentada neste capítulo ocorreu em dois momentos. O primeiro foi no ano de 2013, para elaboração do projeto de dissertação. Em 2014, realizei uma nova revisão bibliográfica, para ampliar e complementar a discussão realizada no projeto de dissertação.

Destaco que as pesquisas escolhidas podem ser divididas em três grupos. O primeiro envolve as que colocam a própria expressão *inclusão* sob rasura, contribuindo para que eu possa identificar as condições de possibilidade para a emergência das adaptações curriculares e colocá-las sob suspeita. O segundo é formado por pesquisas que analisam as políticas públicas de inclusão escolar, as quais me permitem acompanhar o deslocamento dessas políticas para compreender melhor o contexto em que se inserem as discussões sobre as adaptações curriculares. Já o terceiro conjunto de pesquisas ocupa-se, de forma específica, das adaptações curriculares(AC), enfatizando a importância da adaptação, especialmente na escolarização básica. Esses três conjuntos de pesquisas contribuem para a construção do meu problema de pesquisa. São essas pesquisas que me auxiliam a identificar o que já foi investigado com relação ao tema e o que ainda precisa/merece ser estudado.

No primeiro grupo, destaco as pesquisas de Arnold (2006), Decker (2006), Sponchiado (2006), Lockmann (2010), Rech (2010), Menezes (2011) e Provin (2011).

Arnold (2006) analisou os discursos que produzem as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldade de aprendizagem na escola inclusiva, mostrando o aparecimento da necessidade da escola para todos e o surgimento, dentro dela, da média e daqueles que serão considerados desvios. A autora afirma que a média escolar está relacionada com o surgimento das práticas de classificação e ordenamento que permitem identificar aquele que está na média e aquele que se encontra em “uma zona de corrigibilidade”.

Decker (2006) investigou a relação da inclusão escolar no currículo de formação de professores. Segundo a autora, diferentes discursos vão produzindo posições e verdades sobre quem precisa ser incluído e que saberes se tornam importantes para que os futuros professores que irão atuar em escolas inclusivas se sintam seguros. Essa questão também foi discutida por Sponchiado (2006). A autora analisou as diferentes posições dos sujeitos dentro do currículo escolar construídas pelas práticas de avaliação. Para ela, a avaliação determina uma posição para o aluno, de aprendiz e não-aprendiz, no currículo escolar.

Lockmann (2010) analisou como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo (RS) e as práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com os ditos anormais na escola. A partir das análises, a autora destaca que se pode perceber uma relação entre saberes distintos – morais, psicológicos, médicos e pedagógicos – que operam

sobre os sujeitos de diferentes formas, com o intuito de conduzir suas condutas no caminho do bem e da ordem.

Rech (2010) investigou a emergência da inclusão escolar no Brasil, utilizando como recorte temporal e político os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Em suas análises, a autora identificou movimentos pela normalização, pela integração escolar e pela inclusão escolar, que permitiram concluir que a inclusão se torna um imperativo cuja regra é clara: todos devem estar incluídos.

O tema da inclusão também foi investigado por Menezes (2011), que realizou um estudo genealógico sobre as práticas operadas pelas escolas, compreendidas, segundo ela, como uma maquinaria de normalização a serviço do Estado para produção de subjetividades inclusivas. A autora conclui em seu estudo que a inclusão pode ser compreendida como um imperativo da atual racionalidade política, que encontra na aliança com a escola possibilidades de produção de subjetividades que sejam adequadas ao modo de viver na Contemporaneidade.

A pesquisa de Provin (2011) também problematiza o imperativo da inclusão na Contemporaneidade, mas no âmbito das universidades. A autora mostra que a inclusão não significa somente permitir ou facilitar o ingresso, pois é necessário que as universidades criem estratégias para atender os sujeitos e mantê-los incluídos. A pesquisa mostra de que forma as universidades produzem “atitudes de inclusão”, com a criação de vários tipos de programas e projetos, buscando objetivar tanto o acesso quanto a permanência de vários grupos de sujeitos no ensino superior.

As pesquisas citadas colocam em rasura a inclusão como algo naturalizado, ocupando-se de mostrar a emergência da inclusão escolar como um imperativo e a maquinaria colocada em funcionamento para a constituição de “atitudes de inclusão” e de “subjetividades inclusivas”. A partir da naturalização do movimento de inclusão, diferentes estratégias são criadas para “dar conta” de vários grupos que passam a ocupar os espaços educacionais; assim, as adaptações curriculares parecem constituir-se como uma resposta para essa naturalização. Por isso, ao explicitarem as bases sobre as quais o projeto da inclusão escolar está sendo alicerçado, tais pesquisas oferecem subsídios para que se coloque sob suspeita a necessidade das adaptações curriculares.

O segundo grupo de pesquisas que destaco focaliza as políticas públicas voltadas para a inclusão. Nesse grupo, aponto dois estudos realizados por Garcia. No primeiro estudo, de

2006, a autora mostra a insuficiência de proposições inclusivas nas políticas de educação especial no Brasil a fim de que se possam superar as desigualdades educacionais. Outro estudo da autora, de 2013, é relevante para a construção do problema desta pesquisa, pois destaca algumas mudanças que ocorreram com relação à modalidade *educação especial* na última década (2000-2010). Entre elas, a autora salienta:

- a) inserção formal na educação básica e na educação superior;
- b) a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento;
- c) a sala de recursos multifuncionais como o lócus por excelência do trabalho da modalidade;
- d) as características de complementaridade e transversalidade com a educação nacional;
- e) a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos.

Ainda nesse grupo, há a pesquisa realizada por Malacrida e Moreira (2009). As autoras mostram que, de acordo com os documentos que analisaram, não se observa uma responsabilização direta do sistema educacional pela organização do trabalho pedagógico voltado para a inclusão. Os documentos analisados demonstram uma clara ligação entre a proposta de inclusão educacional oficial e as políticas neoliberais. Na pesquisa, concluiu-se que a simplificação do processo inclusivo, contida nos documentos considerados, não proporciona subsídio suficiente para a organização de um trabalho pedagógico inclusivo que prime pela ação articulação entre teoria e prática e garanta os apoios e recursos necessários para a acessibilidade física e educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

As três pesquisas citadas mostram deslocamentos em políticas públicas voltadas para a inclusão e apontam a falta de subsídios para a organização do trabalho pedagógico, a responsabilização dos sistemas de ensino e do professor pela construção deste projeto de inclusão e um deslocamento do professor especializado para o professor generalista, diminuindo a necessidade de formação e qualificação para o atendimento dos alunos. Essas pesquisas permitem-me compreender o contexto político-pedagógico em que se inserem as discussões sobre as adaptações curriculares.

No terceiro grupo de pesquisas, focalizo aquelas que se ocuparam especificamente do tema das adaptações curriculares. Começo pela pesquisa realizada por Zanata (2004), que apresenta as adaptações curriculares como forma de favorecer o aprendizado, afirmando que, para contemplar as múltiplas necessidades existentes na sala de aula, o professor deverá ser flexível e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e a diversidade, para então chegar a um contexto enriquecedor e favorável à aprendizagem. Na mesma direção, a pesquisa de Lopes (2010) observou o quanto as AC, são importantes para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares. Em seu estudo, relata as dificuldades encontradas pela escola por ela pesquisada devido à falta de conhecimentos dos professores, derivada de sua formação. Lopes também diz que é preciso conscientizar a comunidade escolar de que a responsabilidade pela inclusão é coletiva, e não individual.

O mesmo tema foi pesquisado por Truda (2012), que conclui que as adaptações curriculares são necessárias, mas, para tanto, a escola como um todo precisa reestruturar-se por meio de seu projeto político-pedagógico. Também ressalta, como outros estudos, a importância da formação dos professores para tal tarefa. A autora diz que é de extrema importância que a escola possa definir competências que quer alcançar em cada nível, para que seja possível decidir se existe a necessidade ou não de adaptar e flexibilizar o currículo.

Outra pesquisa, também sobre as AC, foi realizada por Oliveira (2011). Segundo a autora, a flexibilização curricular é necessária, pois cada vez mais se constata que os alunos com deficiências ou necessidades especiais precisam de estratégias individualizadas que deem conta da singularidade daquele aluno em particular.

Considero de grande relevância as pesquisas realizadas por Zanata (2004), Lopes (2010), Truda (2012) e Oliveira (2011), observando que as quatro pesquisas ressaltam a importância de flexibilizar o currículo para o sucesso da inclusão escolar. Porém, gostaria de refletir sobre como temos construído essa certeza sobre as adaptações curriculares. Para tanto, precisamos desconfiar do já sabido e questionar como essa verdade se construiu historicamente.

Com esse objetivo, retomo a pesquisa construída por mim na pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Nesse estudo, investiguei como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as práticas pedagógicas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em salas de recursos

multifuncionais de um município do Rio Grande do Sul. O processo de análise possibilitou mostrar que:

- a) discursos legais, médicos, psicológicos, psicopedagógicos e pedagógicos participam da constituição das práticas realizadas nas salas de recursos multifuncionais;
- b) a formação inicial e continuada da professora do AEE, fundada nas *ciências psi*⁷, também produz efeitos sobre suas práticas;
- c) as salas de recursos multifuncionais têm se constituído como espaços mais voltados ao atendimento clínico-terapêutico, com pouca ênfase no atendimento pedagógico especializado;
- d) as adaptações curriculares são propostas como alternativas para a promoção da inclusão, porém as práticas curriculares ainda são pouco problematizadas.

Posso dizer, então, que minha problematização para a presente pesquisa inicia pelo final. Ela inicia quando começo a escrever as conclusões de minha outra pesquisa, que acaba se desdobrando em mais questionamentos. Como nos mostra Bujes (2007),

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (BUJES, 2007, p. 16).

Minha inquietação provém dessa insatisfação com as respostas obtidas na pesquisa realizada, pois parecia haver certo consenso com relação às práticas curriculares. O currículo era citado na fala das professoras, mas não era problematizado. É como se fosse algo dado, desde sempre aí. Elas relatavam a necessidade de adaptá-lo para os alunos ditos de inclusão, mas, muitas vezes, essa adaptação envolvia somente um conjunto de ações para facilitar o acesso desses alunos ao currículo. O currículo em si não era questionado nem problematizado, e a necessidade de flexibilização (do currículo e do professor) não tinha adquirido a centralidade que tem hoje.

Ao observarmos as pesquisas apresentadas anteriormente, podemos perceber que a presente pesquisa pode contribuir para expandir e aprofundar o conhecimento sobre o tema

⁷Para além do uso comum como destaque de estrangeirismos, grafia de títulos (de livros, artigos, capítulos, seções, entre outros) e grifo em palavra ou texto de citação, adoto o itálico para ressaltar palavras e expressões a que se quer dar um sentido particular.

das adaptações curriculares. Ao concluir esta breve revisão das pesquisas, posso dizer que alguns estudos podem contribuir para a identificação de alguns deslocamentos referentes às adaptações curriculares – suas condições de emergência. Ao mesmo tempo, outras pesquisas fornecem resultados importantes para justificar este estudo, uma vez que a maioria dos trabalhos realizados sobre adaptações curriculares não analisa a questão em si, porque parte do pressuposto de que elas são necessárias. Assim, duvidando disso, minha preocupação volta-se neste momento para as práticas curriculares da Contemporaneidade⁸ que me fazem questionar as próprias adaptações curriculares.

Ao buscar compreender quais *condições de possibilidade*⁹ colocam as adaptações curriculares em uma ordem discursiva na Contemporaneidade, realizo uma investigação histórica para compreender: o que quer o currículo no nosso tempo, como emergem os discursos relativos à adaptação curricular e como se estabelecem as práticas curriculares para promoção da inclusão. Como nos ajuda a pensar Veiga-Neto (2005, p. 99), a análise das práticas (discursivas e não-discursivas) supõe “examinar, sempre e em cada caso particular e concreto, como se estabelecem essas ou aquelas práticas, como se organizam esses ou aqueles enunciados, como se articulam esses ou aqueles poderes e assim por diante”.

Ao propor-me a realizar esse historicismo, analisando as práticas, busco compreender de que formas produzimos/pensamos/construímos um currículo que é compreendido de maneira naturalizada, para, então, examinar como se organizam essas ou aquelas práticas/enunciados/poderes com relação às adaptações curriculares. Este é o movimento que desejo fazer nesta pesquisa: um esforço para identificar o que torna possível que as adaptações curriculares se encontrem na ordem do dia nos discursos pedagógicos, como elas se tornam verdade e que efeitos produzem.

⁸ Utilizo o termo *Contemporaneidade* para destacar uma forma de pensar, de estar no mundo, que se diferencia da Modernidade. Como explica Dal'Igna (2011, p.17), esse termo contribui para ressaltar “as transformações próprias deste tempo provocadas pela globalização e pelo neoliberalismo – mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais, enfim, aquilo que está acontecendo a todos nós na sociedade contemporânea”. Uma discussão mais detalhada com relação a este conceito pode ser encontrada no Capítulo 3 desta dissertação.

⁹ Utilizo o conceito kantiano de condições de possibilidade a fim de justificar a importância de investigar a emergência das adaptações curriculares. Cabe aqui ressaltar que não utilizo este conceito com base no *a priori* kantiano, mas sim baseada no pensamento de Foucault, que busca investigar as condições históricas das práticas (CASTRO, 2009).

Veiga-Neto (2006, p. 28) provoca-nos a refletir:

Ao invés de perguntar “isso é verdadeiro”, é melhor perguntar “como isso tornou-se verdadeiro?”, “que efeitos tal verdade produz?”, “quais nossas relações com essa verdade?”, “poderemos alterar essa ou aquela verdade?”. [...] Devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos.

Acredito que esse é o desafio que se coloca para quem busca construir uma pesquisa dentro do campo da educação, ou pelo menos esse é o desafio que desejo assumir. Tomando como ponto de partida as pesquisas já realizadas com relação às adaptações curriculares e os questionamentos que emergiram de minha monografia, resolvi assumir o desafio de duvidar do que muitas vezes era trazido pelas pesquisas como *dado, já sabido*.

Procuro duvidar, *colocar em xeque* o meu próprio problema de pesquisa: por que eu queria tanto pesquisar sobre as adaptações curriculares? O que seria relevante dizer com relação a essa temática? O que já foi dito? O que ainda precisa ser estudado? Para tanto, resolvi investir na pesquisa sobre as adaptações curriculares para examiná-las de outro modo, realizando o exercício de duvidar dos meus próprios pensamentos.

Inquietada, assumi o desafio de afastar-me de minhas certezas, decorrentes tanto da minha experiência enquanto professora quanto da minha formação de *especialista* em Educação Especial, para adentrar teorizações sobre as quais ainda tinha pouco conhecimento quando do ingresso no mestrado, em 2013. Realizando esse movimento, aproximei-me de estudos de Michel Foucault.

Mediante este exercício de duvidar da própria noção das adaptações curriculares, decidi investir no que parecia óbvio. Em vez de perguntar *como fazer?*, resolvi *virar a mesa* e perguntar: por que fazer?

Para elaborar minhas questões de pesquisa e respondê-las, opero com o conceito de discurso, para então poder descrever/compreender a necessidade de adaptação curricular na Contemporaneidade. A fim de construir as perguntas de pesquisa, busquei inspiração em uma passagem de Foucault (2008a, p. 158), em que o autor provoca a

[...] recusar-se a adotar um objeto já pronto, seja ele a doença mental, a delinqüência ou a sexualidade. [...] recusar-se a querer medir as instituições, as práticas e os saberes, com o metro e a norma desse objeto

já dado. Tratava-se, em vez disso, de apreender o movimento pelo qual se constituía através dessas tecnologias movediças um campo de verdade com objetos de saber.

A partir dessa compreensão, formulei a seguinte questão: *Que significados sobre as adaptações curriculares são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas?*

Para responder esse questionamento, torna-se necessário explicar os significados atribuídos ao currículo e à inclusão escolar nesta pesquisa. Então, no próximo capítulo, apresento algumas ideias que me permitem mostrar as relações entre currículo, inclusão escolar e adaptação curricular.

3 HISTORICIZAR, CONTEXTUALIZAR, DELIMITAR: ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO OBJETO DE PESQUISA

Os avanços de um aluno com deficiência intelectual

Atleta, atriz e bailarina



Foto: Gustavo Lourenção

Danielle adora dançar, fazer teatro e, no atletismo, já participou de várias corridas: "Sou o orgulho dos meus pais".

A maranhense Danielle Batista Gonçalves, 17 anos, passou 12 deles na Apae por causa da síndrome de Down. Sua evolução foi mais lenta, começou a andar aos 7 anos e a falar aos 9. Aos 12, escreveu o nome pela primeira vez. "Foi aí que me dei conta de que ela precisava estudar", diz a mãe, Maria Lucimar Batista Gonçalves. Hoje, na 8ª série da Unidade Integrada Rubem Goulart, em São Luís, a adolescente posa orgulhosa para fotos ao lado dos troféus que conquistou em duas competições de maratona feitas nas ruas da cidade. A campeã nunca deixou de ir à Apae, onde faz cursos e apresentações de dança e teatro. "Gosto muito de atividade física. Só Matemática que acho difícil", diz Danielle. O ingresso na escola regular não foi nada fácil. Até hoje a menina chora quando não consegue responder oralmente a uma pergunta. "Ela se sai melhor com questões de múltipla escolha", diz o professor de Geografia Daniel Mendes Pereira, que sempre pensa numa maneira de a estudante participar dos exercícios sem medo. Nas aulas de Língua Portuguesa, a afinidade da jovem com a escrita rendeu até um prêmio no festival de poesia da escola.

Fonte: *Nova Escola*, edição especial, n.14, jul.2009, p.18.

Na lógica neoliberal, cada indivíduo¹⁰ passa a ser considerado como uma unidade de investimento e uma potência empreendedora (GROS, 2011). Assim, podemos ver em

¹⁰ É importante realizar alguns esclarecimentos acerca da compreensão dos conceitos de indivíduo e sujeito que serão utilizados neste trabalho. 1-Não os compreendo como sinônimos. 2-O conceito de sujeito será explorado no Capítulo 4 de forma mais detalhada, mas cabe aqui explicar que não compreendo o sujeito como condição criadora de todas as coisas, mas como efeito de uma constituição, e essa constituição Foucault irá nomear como subjetivação (CASTRO, 2009). 3-O indivíduo, a partir das leituras que tenho realizado das obras de Foucault, é aquele que será governado; nas palavras do autor (FOUCAULT, 2008a, p.164): "Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades". 4-Ao analisar a emergência e as características do poder pastoral, Foucault vai nos mostrar que a ideia do governo dos homens surge no Oriente (pré-cristão e pós cristão), e uma das características desse poder é que ele é individualizante, pois o pastor deverá cuidar de todas as ovelhas e, ao mesmo tempo, de cada uma. Assim, na Idade Média, falamos

Danielle um belo exemplar do que Noguera-Ramirez (2011) vai chamar de *Homo discentes*, ou seja, aquele que vai assumir a necessidade de aprender por toda a vida, pois desenvolveu uma subjetividade flexível e aberta que permite a construção desta necessidade, que vai ser fundamental para sua permanência no jogo neoliberal.

Começo este capítulo com essa reflexão para mostrar a compreensão que assumo nesta pesquisa, pois, ao tomar a Contemporaneidade e o neoliberalismo como grade de análise para a investigação das adaptações curriculares, busco estabelecer relações e mostrar como, por meio do movimento de inclusão, as pessoas com deficiências passam a ser interpeladas pela lógica neoliberal.

Divido este capítulo em duas partes. Na primeira, faço uma reflexão a partir dos conceitos de Modernidade, Contemporaneidade, liberalismo e neoliberalismo, apresentando uma racionalidade que permite a emergência do movimento de inclusão e a exacerbação da flexibilidade. Após, trago alguns conceitos que serão centrais para a pesquisa, como currículo e inclusão. Parto da compreensão de que os significados desses conceitos não estão dados, sendo inventados/construídos a partir de complexas relações de poder-saber. Compreendo que não podemos falar qualquer coisa sem antes situar historicamente o objeto que iremos analisar. Torna-se necessário mostrar como determinados discursos produzem formas de compreendermos a inclusão e as adaptações curriculares. Neste capítulo, busco situar historicamente o meu objeto de pesquisa, discutindo e aproximando conceitos que formam a grade de análise que orienta esta investigação.

em indivíduos que passam a ser governados pelo poder pastoral, e a noção do sujeito poderá ser mais visível a partir da Modernidade e dos investimentos de saber e poder para constituir esse sujeito (moderno). 5- Ao utilizar o conceito de indivíduo nesta pesquisa, a partir de alguns autores como Bauman e Gross, olhando para as características da Contemporaneidade e do neoliberalismo, não o utilizo para recorrer a esse indivíduo que era governado pelo poder pastoral descrito por Foucault, nem ao sujeito moderno, mas a outro sujeito que me parece estar sendo submetido a práticas de individualização mais sutis e refinadas, que poderia ser denominado como *sujeito-individualizado*. 6-Os processos de individualização podem ser identificados de diferentes formas: nas sociedades feudais, a individualização é máxima do lado de quem exerce o poder – “quanto mais poder se tem, mais se é marcado como indivíduo” (CASTRO, 2009, p.228). Já no regime disciplinar, serão fortemente individualizados aqueles sobre os quais se exerce o poder. É especialmente aos processos de individualização que ocorrem na sociedade contemporânea que este capítulo se dedica.

3.1 Modernidade, Contemporaneidade, liberalismo e neoliberalismo: dimensões contextuais

Para compreender a emergência e a centralidade que as flexibilizações curriculares adquirem na Contemporaneidade, é importante situar a grade de análise que sustenta esse fenômeno. Compreendo que isso implica lidar com um conjunto complexo de relações que, em uma análise aligeirada, poderiam ser situadas em polos opostos ou seriam excludentes: movimentos pela inclusão, a necessidade de adaptação e flexibilização curricular e o (neo)liberalismo. Cabe dizer que não pretendo, com essa discussão, extenuar as relações entre os conceitos apresentados, mas desejo lançar-me na tarefa de estabelecer relações interessadas, problematizando algumas questões que envolvem as lógicas liberais e neoliberais, e articular essa discussão com meu problema de pesquisa.

Bauman (2011)¹¹, ao conceder uma entrevista, cita um sociólogo francês chamado Alain Ehrenberg, que afirmou que a revolução pós-moderna teria começado numa quarta-feira à noite num outono da década de 1980, quando uma mulher chamada Vivienne, na presença de seis milhões de telespectadores, declarou que nunca tinha tido um orgasmo durante o seu casamento porque seu marido, chamado Michel, sofria de ejaculação precoce.

Compreendo que Bauman (2011), ao citar Ehrenberg, não pretendia marcar uma data, um dia ou um horário preciso para o que ele denominou na entrevista como revolução pós-moderna, mas destacar que o início dessa revolução pode ser assinalado pelo que ele denominou de confissões públicas – a confissão de nossa privacidade/intimidade de forma pública. Bauman nos traz o exemplo dos *talk-shows*, mas poderíamos citar vários outros exemplos hoje: *blogs*, *sites* de relacionamento, *twitter*, *instagram*, entre tantas outras tecnologias que nos encorajam a divulgar o que poderia ser considerado por alguns como vida privada. Como ressalta Bauman (2011), a *Ágora*¹² foi conquistada, porém não pelos regimes totalitários, como se temia na Modernidade, mas pela privacidade, ou por coisas que antes eram privadas. Nas palavras do autor:

¹¹Entrevista realizada no dia 25 de julho de 2011, em Londres, organizada pelo Café Filosófico para o programa Fronteiras do Pensamento.

¹²*Ágora* era a praça principal na constituição da *pólis*, a cidade-estado na Grécia, na Antiguidade Clássica. Normalmente, era um espaço aberto, com algumas edificações, mercados e feiras livres; era o espaço público da cultura e da política na vida social dos gregos.

Para o indivíduo, o espaço público não é muito mais que uma tela gigante em que as aflições privadas são projetadas sem cessar, sem deixarem de ser privadas ou adquirirem novas qualidades coletivas no processo da ampliação: o espaço público é onde se faz a confissão dos segredos e intimidades privadas. (BAUMAN, 2001, p. 49).

Cabe registrar que não existe um consenso para designar a sociedade contemporânea. Bauman cunhou a expressão “Modernidade Líquida” (2001) e também utiliza da expressão “Pós-Modernidade” (2010), inspirado em Lyotard; Deleuze (1992) falou em “Sociedade de Controle”; Latour (1994) afirmou que “jamais fomos modernos”; Bell (1977) menciona a “sociedade pós-industrial”; e Lipovetsky e Charles (2004) cunharam a expressão “Hipermodernidade”. Cada autor, ao utilizar essas expressões, deseja destacar características marcantes do período em que estamos inseridos. Porém, com base nos estudos de Veiga-Neto (2010), Klaus (2011) e Dal’Igna (2011), escolho utilizar as expressões Modernidade e Contemporaneidade¹³ como forma de destacar uma distinção entre *duas formas de pensar, duas formas de ser*, duas racionalidades distintas.

Porém, cabe explicar que, ao falar sobre Modernidade e Contemporaneidade, percebo uma mudança de ênfase, e não a substituição de uma forma de ser por outra. De acordo com Bauman (2001), a sociedade que entra no século XXI não é menos moderna do que a que entrou no século XX – poderíamos dizer que somos modernos de um modo diferente. Para o autor, duas características tornam nova e diferente a nossa situação:

- a) A primeira seria o “colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, [...] um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio [...]”. (BAUMAN, 2001, p. 37).
- b) “A segunda mudança é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes” (BAUMAN, 2001, p.37), ou seja, o que costumemente era considerado tarefa para a razão humana foi fragmentado, atribuído agora ao indivíduo e seus recursos.

¹³ Ao tentar contrapor duas épocas, duas formas de pensar, de viver, posso correr o risco de cair em uma armadilha e o leitor, entender que a Modernidade seria um período que teria findado e que agora todos estaríamos na Contemporaneidade. Acredito que vivemos em um tempo em que características desta sociedade contemporânea se encontram mais evidentes e convivem com outras características próprias da sociedade moderna. Ao mesmo tempo, como forma de organizar meu argumento, tratarei de forma separada algumas características de cada época para marcar os contrastes que podemos evidenciar.

Ao trazer essas duas características, a partir das reflexões realizadas por Norbert Elias, Bauman afirma que, quando Elias substitui o “e” e o “versus” pelo “de”, desloca a forma de compreendermos a sociedade e os indivíduos como duas forças opostas para uma forma de compreender como a sociedade hoje é constituída por indivíduos (BAUMAN, 2001). Assim, a Contemporaneidade vai investir de maneira incessante em processos de individualização, e os indivíduos vão passar a operar na produção/reformulação/negociação de uma nova rede de entrelaçamentos que podemos chamar ou não de sociedade.

Gostaria de seguir essa reflexão, destacando outro aspecto importante e discutido por Bauman (2008): atualmente, parecem não existir mais grandes líderes que poderiam nos dizer o que fazer e aliviar nossa carga de responsabilidade pela consequência de nossos atos. No mundo em que vivemos, repleto de indivíduos, temos apenas outros indivíduos que podemos usar como um exemplo a ser seguido, mas a responsabilização é de cada indivíduo, inclusive pela escolha de que exemplo seguir.

Essa responsabilização última do indivíduo é uma das formas de organização da sociedade individualizada. Para compreendermos um pouco mais como essa lógica tem se estabelecido, utilizo a sistematização realizada por Bauman (2008) em que ele analisa algumas características da Modernidade pesada e da Modernidade líquida, contrapondo-as.

A Modernidade pesada tinha um compromisso entre o capital e o trabalho, como uma dependência mútua. A norma dificilmente era colocada em questão, pois era esse compromisso entre o capital e o trabalho que gerava a solução de todas as questões sociais consideradas importantes. Era uma mentalidade de *longo prazo*.

Na Modernidade líquida, a sociedade é liquefeita, fluída, dispersa, espalhada, desregulada. Houve um rompimento entre o capital e o trabalho, tornando a flexibilidade uma necessidade. Assim, podemos observar uma proliferação de contratos precários e cargos sem estabilidade. Para ilustrar essa questão, o autor traz o exemplo de que qualquer um que conseguisse um emprego na Ford como estagiário teria grandes chances de terminar sua carreira na mesma fábrica. Hoje, segundo o autor, um jovem de classe média e estudo intermediário mudará 11 vezes de emprego durante sua vida:

Na prática, isso significa impostos baixos, poucas ou nenhuma regra, e acima de tudo um “mercado de trabalho flexível”. Em geral isso significa uma população dócil, sem desejar e sem ser capaz de oferecer uma resistência organizada a quaisquer decisões que o capital possa tomar. (BAUMAN, 2008, p.39).

Outra característica importante para compreendermos a Contemporaneidade é a mudança na forma de relacionarmos-nos com o espaço. O espaço, na Modernidade, tinha grande importância e, na Contemporaneidade, parece ter cada vez menos. Como exemplo disso, temos a transmissão eletrônica, que nos dias de hoje é instantânea. Como resultado desse processo, ocorre uma desvalorização do lugar. “O espaço físico, não cibernético, onde as comunicações não-virtuais ocorrem, é apenas um lugar para entrega, absorção e reciclagem do ciberespaço, essencialmente extraterritorial”. (BAUMAN, 2008, p.52-53). Seguindo essa lógica, podemos observar o quanto estar no mesmo espaço não significa estar no mesmo lugar físico. Reuniões e conferências, por exemplo, ocorrem cada vez mais dentro deste ciberespaço. Hoje, estamos cada vez mais conectados. O que acontece, por exemplo, no Afeganistão pode ser acompanhado ao vivo por pessoas de todo o mundo. Querendo ou não, todos nós somos afetados por esses acontecimentos, mas, de forma paradoxal, estamos cada vez mais sozinhos (des-conectados) – sozinhos em uma multidão. Segundo Bauman (2008, p.69), “a individualização veio para ficar; todos os que pensam sobre os meios de lidar com seu impacto sobre a forma como conduzimos nossas vidas devem começar entendendo esse fato”.

O processo de individualização contemporâneo traz também um sentimento de liberdade nunca antes experimentado, o que torna difícil medir as consequências dessa experiência. Um dos grandes perigos destes tempos de incerteza em que vivemos é sermos atingidos pelo que Bauman (2008, p.70) denominou de “misteriosas forças”, que hoje recebem o nome de: queda de demanda de trabalho, recessão, racionalização, redimensionamento, entre tantos outros exemplos que vêm à mente neste momento. Vivemos assombrados por esses *fantasmas da Contemporaneidade*. A mensagem passada para todos parece simples: todos nos tornamos redundantes, substituíveis, ou seja, vulneráveis. Nas palavras do autor (2008, p.72):

As sociedades que um dia lutaram para que seu mundo se tornasse transparente, à prova de perigos e livre de surpresas, agora encontram suas capacidades de atuação atadas aos anônimos mutáveis e imprevisíveis de forças misteriosas, como as finanças mundiais e as bolsas de valores, ou observam de maneira impotente, sem serem capazes de fazer muito, o contínuo encolhimento do mercado de trabalho, a crescente pobreza, a irrefreável erosão da terra arável, o desaparecimento das florestas, os crescentes volumes de dióxido de carbono no ar e o aquecimento do planeta. As coisas – sobretudo as mais importantes de todas – estão “escapando ao nosso controle”.

Cada vez mais, criamos e somos apresentados a fórmulas para lidar com os problemas que estão prestes a acontecer, mas igualmente crescem os novos riscos e perigos que surgem a cada novo movimento que fazemos. A solução recorrente a ser apresentada para combatermos alguns dos efeitos colaterais da competitividade desregulamentada, por mais controverso que possa parecer, seria mais desregulamentação, maior flexibilização e menos interferência.

Bauman (2008) mostra-nos que formamos uma sociedade heterônoma, dirigida por outros, mais empurrada do que guiada. “Aqueles a bordo do navio aceitam placidamente sua sorte e abandonam qualquer esperança de determinar o itinerário do barco”. (BAUMAN, 2008, p.73). Assim, somos levados a acreditar que nos sentiríamos mais seguros e confortáveis se as situações que passamos não fossem ambíguas. A ambivalência é o primeiro sinal da falta de ajuste entre as necessidades e as capacidades. Se o volume de possibilidades excede a capacidade de vontade, a ambivalência emerge na forma de inquietação e ansiedade; se é o inverso que ocorre, os lugares que queremos alcançar não são compatíveis com a capacidade que temos para alcançá-los, e a ambivalência aparece numa desesperada vontade de escapar. “Tendo derretido tudo que era sólido e profanado tudo o que era sagrado, a modernidade introduziu a era da permanente desarmonia entre as necessidades e as capacidades”. (BAUMAN, 2008, p. 80).

Ganhamos liberdade, porém, perdemos segurança. Como mostra Bauman (2008), ao lutarem por mais liberdade, nossos ancestrais não poderiam prever que o preço que pagaríamos por essa liberdade seria a insegurança. Não sabemos mais em quem confiar, pois ninguém pode dar uma garantia confiável de que as coisas irão pela direção planejada. Assim, passar por processos de individualização, na Contemporaneidade, não parece ser uma escolha: “[...] a individualização é um destino, não uma escolha: na terra da liberdade individual de escolha, a opção de escapar à individualização e de se negar a participar no jogo individualizante não faz parte, de maneira alguma, da agenda”. (BAUMAN, 2008, p.64). Desse modo, se ficamos doentes, é porque não seguimos uma dieta, não fazemos atividades físicas ou não visitamos nosso médico regularmente; se ficamos desempregados, é porque não desempenhamos nossa atividade com afinco, não buscamos formação e aperfeiçoamento suficiente, não cultivamos boas relações interpessoais.

Com esses desafios, grande parte da população integra-se à sociedade contemporânea na condição de consumidor. “A permanente desarmonia entre o ‘eu quero’

e o 'eu posso', e mais exatamente o excesso de carências para satisfazê-las, está se transformando no princípio guia do estabelecimento social [...]". (BAUMAN, 2008, p.92). A relação de consumo se fortalece porque as carências superam as satisfações, e essa desarmonia produz cada vez mais ambivalência. O aumento da ambivalência em nossa sociedade contemporânea contribui para mantermos um maior nível de ambivalência na vida individual. A ambiguidade parece condição de existência para a Contemporaneidade. Assim, a ambivalência começa a perder o status de inimiga pública, mas mantém-se uma inimiga privada. Cada vez mais, somos livres para aproveitar nossa liberdade, porém não podemos evitar as consequências desse ato. Alimentando ainda mais o próprio mercado de bens, serviços e ideias, como, por exemplo, o mercado de terapias, de livros de autoajuda, de palestras, entre tantos outros, principais produtores de ambivalência, "o mercado mantém a ambivalência viva, que mantém o mercado vivo". (BAUMAN, 2008, p.94).

Podem advir deste círculo os sentimentos crescentes neotribais e fundamentalistas, que tendem a acompanhar esse crescimento da ambivalência, com a promessa de acabar com o sofrimento produzido pela escolha individual, abolindo a liberdade de escolha. Segundo Bauman (2001), temos cada vez mais transformado nossas compulsões em vícios. A crescente busca por conselho e orientação também pode ser considerada um vício, pois, quanto mais procuramos, mais sofremos e mais precisamos de novas doses da droga de que estamos à procura.

O consumo também tem se construído como um vício – mas não consumimos apenas sapatos, comida, móveis. Cada vez mais, estamos atrás de sensações: "o desejo se torna seu próprio propósito, e o único propósito não contestado e inquestionável". (BAUMAN, 2001, p.86). A vida organizada em torno do consumo deve existir sem normas. Ela deve ser orientada pela sedução, por desejos que devem sempre crescer por vontades cada vez mais voláteis. Os consumidores, como mostra o autor, estão correndo atrás de sensações, e essa busca incessante por diferentes sensações parece ser uma luta para escapar da agonia que temos denominado como insegurança.

Essas reflexões realizadas por Bauman (2001) sobre o crescente sentimento de insegurança, ao refletir sobre a *Modernidade Líquida*, são retomadas e ampliadas alguns anos depois para apresentar a *Sociedade Individualizada* (BAUMAN, 2008). Nesta obra, o autor aponta algumas características da Contemporaneidade que vêm contribuindo para o aumento de nossa insegurança, resumidas assim:

- a) falta de ordem e estrutura. Depois de vivermos muitos anos com divisões nítidas e objetivos claros, hoje vivemos em um mundo desprovido de uma estrutura visível, ou de alguma lógica;
- b) a desregulamentação universal. O Estado tem abandonado seus deveres tradicionais, deixando a promoção de mercado como uma garantia de uma chance universal para o autoenriquecimento;
- c) outras redes de segurança. O apoio que nos era oferecido por familiares e pela vizinhança, onde tínhamos a oportunidade de curar as feridas causadas pelo mercado, tem se mostrado cada vez menor e mais fraco;
- d) instabilidade dos acontecimentos. Tudo pode acontecer, mas nada irá durar para sempre. Isso pode estar gerando o que Bauman (2008, p.115) denominou de “identidade palimpséstica”, uma identidade que tem facilidade para adaptar-se a este mundo em que a capacidade de esquecer tem se tornado mais importante do que a arte de memorizar, demandando que nos adequemos continuamente a novas situações.

Essas são as dimensões que Bauman destaca para explicar a incerteza pós-moderna. Gostaria de marcar um dos fatores apresentados: a diminuição da regulamentação do Estado pela lógica do livre-mercado. Ao dar visibilidade para esse fator, gostaria de estabelecer um paralelo entre a Modernidade e o liberalismo e entre a Contemporaneidade e o neoliberalismo. Para estabelecer essa relação e aprofundar um pouco mais o estudo sobre a questão, retomarei algumas das lições deixadas por Foucault no curso *Segurança, território e população*, ministrado no ano de 1978, em que ele nos ajuda a analisar com suspeita o problema dos grãos e as críticas que o policiamento da comercialização e circulação por parte do Estado recebeu. A partir das teses elaboradas por Foucault (2008a) nesse curso, podemos perceber que, no liberalismo, o Governo está constantemente envolvido com duas relações: os interesses coletivos e individuais e as liberdades e a regulação dessas liberdades. No curso, Foucault começa problematizando a estratégia utilizada pelos mercantilistas para combater a escassez alimentar, que consistia em limitar os preços, o direito de estocagem e a exportação. Porém, a cada instante, essa política de preço mais baixo possível aumenta a escassez alimentar, justamente o que tentava evitar.

Na aula do dia 5 de abril de 1978, a última aula do curso, Foucault (2008a) retoma os textos com relação à polícia dos grãos e à escassez alimentar e examina a busca por uma

tecnologia de crescimento das forças estatais por meio de uma polícia que teria como função a organização das relações entre a população e a produção de mercadorias. Ao retomar esses textos, o autor mostra que, mediante o problema dos cereais, de sua comercialização e circulação, se fez a crítica do Estado de polícia.

Esse Estado, que tem sua emergência no século XVII, começa sua desarticulação na primeira metade do século XVIII. Foucault apresenta as teses que vão sustentar as críticas dos economistas para com esse Estado de polícia. Os economistas criticavam a intervenção autoritária do Estado, que vai regulamentar, sob a forma de polícia, o espaço, o território e a população. Eles defendiam o Estado como regulador dos interesses e não mais como “[...] princípio transcendente e sintético da felicidade de cada um, a ser transformada em felicidade de todos”. (FOUCAULT, 2008a, p.466). Essas críticas ao Estado de polícia ocorreram em defesa da eventualidade, da possibilidade, em função do nascimento de uma nova arte de governar. Com o pensamento dos economistas, vemos reaparecer a naturalidade. É necessário deixar os preços subirem, pois eles se deterão sozinhos; deixar a população vir atrás de altos salários, pois, em algum momento, os salários se estabilizarão. Não se trata de uma naturalidade cósmica que regia a razão governamental da Idade Média, mas de uma nova naturalidade que se oporá à artificialidade da política, da razão de Estado e da polícia. “Ou seja, é uma naturalidade de algo que, no fundo, ainda não havia tido existência até então e que, se não é designado, pelo menos começa a ser pensado e analisado como tal: a naturalidade da sociedade”. (FOUCAULT, 2008a, p.470).

Como podemos observar, a partir do que foi apresentado no curso, o liberalismo vai criticar o excesso de governo. Aqui, podemos retomar uma das questões fundamentais para a Modernidade e para Contemporaneidade, levantadas por Bauman (2008): o par liberdade e segurança. Nas palavras do autor,

Tendemos a chamar de liberdade a ausência de restrições e limites obstrutivos e insidiosos. A maioria de nós, residentes do mundo moderno tardio ou pós-moderno, é, nesse sentido livre de uma maneira que nossos ancestrais só podiam sonhar. E eles sonhavam. [...] Os pesadelos de nossos ancestrais de 50 a 100 anos atrás eram poderes sobre-humanos com suas demandas sobre-humanas. [...] Livrar-se de tudo significava emancipação, a vitória da liberdade, e não havia sonho mais doce que tal vitória. (BAUMAN, 2008, p. 60 e 61).

Como já mencionei, hoje experimentamos a tão sonhada liberdade, mas o preço a pagar é a insegurança que tem nos assolado. Transformar o perigo da insegurança em riscos calculados pelas estatísticas também é uma invenção moderna. Uma das principais implicações do liberalismo parece ser um estímulo permanente ao perigo mediante novas configurações do mundo contemporâneo aliadas ao gerenciamento do risco social. Giddens (2003), ao analisar o que chama de *mundo em descontrole*, coloca os riscos que enfrentamos em duas classificações distintas: o risco externo e o risco fabricado. Os riscos fabricados seriam aqueles que fabricamos por nossas ações sobre o mundo. Já os riscos externos viriam de fora, e não teríamos uma responsabilidade sobre eles – seriam os riscos advindos da força da natureza, por exemplo. Segundo Giddens (2003), há alguns anos, temíamos o que a natureza poderia fazer conosco; hoje tememos o que fazemos com a natureza.

No entanto, essa classificação utilizada por Giddens não é uma unanimidade. Alguns autores, aos quais me filio, mostram que todo risco seria fabricado. Por exemplo, Ewald (1993) diz que a produção do risco tem relação com a forma como analisamos o perigo e como olhamos para os acontecimentos. Nas palavras do autor: “é próprio da segurança constituir certo tipo de objetividade, dar a certos acontecimentos familiares uma realidade que lhes muda a natureza”. (EWALD, 1993, p.89).¹⁴

Aqui desejo estabelecer uma relação que será importante para esta pesquisa: com o aumento significativo de estímulo ao perigo, mediante o gerenciamento do risco, vemos crescer, nos discursos políticos, nas campanhas publicitárias, nas novelas, a ideia de que cada um precisa tornar-se mais flexível e buscar soluções individuais para os problemas socialmente produzidos.

Porém, é importante também não naturalizarmos ou essencializarmos conceitos como liberdade e flexibilidade, entre outros que muitas vezes são tomados como naturais. Para compreendermos melhor a produção da liberdade, podemos retornar à aula de Foucault do dia 24 de janeiro de 1979. Nesta aula, o autor apresenta os princípios da nova arte liberal de governar, denominando-a de “naturalismo governamental”. (FOUCAULT, 2008b). Assim, pode-se compreender o liberalismo como um consumidor/produtor de liberdade.

¹⁴ Risco e perigo, neste estudo, não são entendidos da mesma forma. Foucault, na aula do dia 25 de janeiro de 1978, ao falar sobre a epidemia da varíola e as campanhas de inoculação no século XVIII, mostra a emergência de novas noções, como: caso, risco, perigo e crise. O perigo estaria na ordem do acontecimento, enquanto o risco seria calculado. Para maiores informações, ver Foucault (2008a).

Para continuar a reflexão sobre o liberalismo e atentar para algumas transformações que nos permitem hoje falar em neoliberalismo, precisamos compreender que o liberalismo, na segunda metade do século XX, se desdobrou em duas tendências: o ordoliberalismo e o liberalismo norte-americano¹⁵. Essas tendências permitem-nos perceber o deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo.

Para compreendermos a emergência do neoliberalismo, podemos analisar as aulas ministradas por Foucault no ano de 1979 (FOUCAULT, 2008b), em que o autor evidencia que as crescentes lutas por menos Estado contribuíram, de certo modo, para a emergência do neoliberalismo. Foucault define “decréscimo do Estado” como a passagem do Governo dos políticos para o governo dos economistas, trazendo alguns pontos importantes para a compreensão da chamada governamentalidade neoliberal. No neoliberalismo, podemos observar alguns deslocamentos, algumas transformações e inversões da doutrina liberal tradicional.

Foucault (2008b) mostra que, para os neoliberais, o essencial do mercado não se encontra mais na troca, mas na concorrência. O que está em jogo não é mais a equivalência, mas a desigualdade. Assim, a regulação econômica não é alcançada por meio da igualização, mas por um jogo de diferenciações, ou seja, no neoliberalismo, a posição do Governo será deslocada da função de provimento para a função de regulação, como explica Friedman (1977, p.23): “um governo é essencial para a determinação das ‘regras do jogo, é um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas”.

Seguindo esse raciocínio, o que interessa nesta pesquisa é mostrar que o papel destinado ao Governo na lógica neoliberal é buscar meios para resolver as situações que o mercado não atenderá. O Governo poderá agir de diferentes maneiras: como juiz, estabelecendo as regras para competição, ou até como provedor, oferecendo condições para aqueles indivíduos que não conseguem concorrer sem esse auxílio, ou seja, na lógica neoliberal, todos devem competir; caberá ao Governo prover condições para isso. Nesse sentido, poderemos visualizar diferentes práticas de governo que vão operar na perspectiva de ampliar o potencial de competitividade de pessoas em situação de pobreza, de pessoas

¹⁵Foucault (2008b) faz uma diferenciação entre o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) e o neoliberalismo americano. Não me dedicarei a essa discussão estabelecida pelo autor, pois busco em minha pesquisa mostrar algumas características gerais do neoliberalismo, especialmente no que tange à realidade brasileira, como grade de análise para o fortalecimento da ideia de flexibilização. Para maiores informações com relação à diferenciação estabelecida pelo autor, ver Foucault (2008b).

com deficiência, para que elas se insiram nessa lógica. No neoliberalismo, ninguém poderá ficar de fora.

Foucault (2008b) diz que essa razão governamental toma como base o curso natural das coisas. Podemos observar a emergência de uma nova racionalidade na arte de governar que terá como base o princípio de governar menos, entretanto, buscando eficiência máxima. No neoliberalismo, não teremos mais um governo econômico, mas um governo de sociedade, que terá como foco uma política social ativa, intensa e intervencionista. A intenção desse governo não será a busca por soluções para os problemas sociais em longo prazo – como vimos, essa lógica estava mais ligada à Modernidade –, mas intervir pontualmente sempre que necessário.

Outro autor importante para compreendermos algumas características do neoliberalismo é Bell (1977). O autor, ao apontar as características do que ele denominou “Sociedade Pós-Industrial”, fornece elementos para compreendermos a emergência dos princípios neoliberais. Segundo Bell (1977), a sociedade pós-industrial reforça o lugar da ciência e dos valores cognitivos como uma necessidade básica da sociedade pós-industrial, observando seus potenciais de lucratividade. Segundo o autor, esses potenciais vão se tornar os índices de avaliação do sucesso de uma sociedade.

Desse modo, podemos questionar, por exemplo: quais conhecimentos são considerados válidos e quais são deixados de lado na lógica neoliberal? Apple (2010), ao refletir sobre a política do conhecimento oficial, mostra que, além de compreendermos o neoliberalismo, é importante entender como ele se articula com o neoconservadorismo para produzir efeitos na educação, especialmente a pública. Para o neoliberalismo, como já indiquei anteriormente, o que importa é um Estado fraco, onde o que impera é a lógica do livre-mercado. Contudo, segundo Apple (2010), o neoconservadorismo será guiado por uma visão de Estado forte em algumas áreas, como as políticas do corpo e das relações de gênero e a escolha de qual conhecimento deverá ser transmitido às próximas gerações. A aliança neoliberalismo/neoconservadorismo não dispensará o controle e a regulação da vida das pessoas, e a educação será um local privilegiado para atuar na normalização e regulação da população. Como afirma Silva (2010a, p.17), “a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade [...] e menos regulação, mas precisamente mais controle e ‘governo’ da vida cotidiana [...]”.

Conforme apontam Apple (2010) e Silva (2010a), ao olharmos para o neoliberalismo e o articularmos com a educação, precisamos ter cautela para compreender os efeitos dessa lógica no cenário educacional. Podemos refletir, por exemplo, sobre a força do discurso construtivista na educação e a importância da escola em investir na construção de sujeitos autônomos, racionais, participativos e responsáveis. Como mostra Silva (2010a), o sujeito da proposta pedagógica construtiva parece ser exatamente o sujeito desejado pela lógica neoliberal: indivíduo flexível, com autonomia para agir e com habilidade para resolver problemas. Nas palavras do autor: “Qualidade Total na Educação e Construtivismo Pedagógico se combinariam, assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo”.

Outra autora em que busco apoio para entender as relações entre neoliberalismo e educação é Lopes (2009). Ela nos ajuda a compreender que, dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, “[...] certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado”. (LOPES, 2009, p.155). A partir dessa compreensão, a autora aponta duas regras que têm operado nesse jogo neoliberal: (1) manter-se sempre em atividade; (2) todos devem estar incluídos.¹⁶ Lopes (2009) apoia-se nas análises de Foucault sobre o neoliberalismo, especialmente nas passagens onde o autor mostra que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão. Dentro da lógica neoliberal da não-exclusão, torna-se cada vez mais difícil perceber quem são as pessoas que poderão ser denominadas como “excluídas invisíveis”, porém, vão crescer os que poderão ser chamados de “excluídos anormais”. Esses indivíduos participam de políticas de inclusão; com suas bolsas assistenciais, têm garantida sua participação mínima no jogo, mas essa participação não possibilita mudanças efetivas e permanentes para essa população. Com ajuda de Lopes (2009), podemos entender a inclusão como um “imperativo neoliberal” e

¹⁶Ao fazer tais afirmações, não pretendo situar essas análises dentro de uma compreensão de que a inclusão viria a servir apenas aos ideários neoliberais; neste caso, devemos considerar o caráter ambivalente das políticas de inclusão mesmo sabendo que, como argumentou Bauman (1999), a ambivalência perturba a lógica moderna de sempre querer colocar o mundo em ordem. Como esclarece Veiga-Neto (2008, p.18): “a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto de neoliberais quanto de anti-neoliberais...”.

refletir sobre as formas como estamos sendo regulados por um conjunto de práticas e regras que nos conduzem a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo.

Mesmo que algumas pesquisas¹⁷ venham mostrando que as condições ofertadas para a participação na sociedade, mediante políticas e programas, não eliminam os riscos da exclusão e não implicam uma mudança definitiva para essa população, dentro da lógica neoliberal e contemporânea, cada vez mais se defende que a mobilidade dos indivíduos depende exclusivamente dos empreendimentos individuais. Dessa maneira, nosso sucesso ou fracasso dependerá exclusivamente de nós.

Nessa lógica, somos cada vez mais responsabilizados por nossos fracassos e sucessos. Somos levados a buscar ajuda para conseguir o sucesso tão almejado, fazendo crescer o mercado de conselhos e orientações. Nessa incansável busca por orientação, vemos proliferar o número de receitas e exemplos de como fazer para tornar-se um professor inclusivo, conforme mostrarei mais adiante em minhas análises, pois receituários e exemplos de professores que estão satisfeitos e felizes com sua proposta pedagógica inclusiva aparecem em praticamente todas as matérias vinculadas à inclusão e às adaptações curriculares. Porém, como mostra Bauman (2008), exemplos e receitas são atraentes enquanto não testados, pois dificilmente algum deles consegue cumprir o que promete. Diz o autor (2008, p. 85): “mesmo que algum deles mostrasse funcionar do modo esperado, a satisfação não duraria muito, pois no mundo dos consumidores as possibilidades são infinitas, e o volume de objetivos sedutores à disposição nunca poderá ser exaurido”.

Estamos em uma corrida em que a linha de chegada sempre é mais rápida que nós, os corredores. Então, podemos admirar os vencedores, mas o que verdadeiramente é importante é permanecer na corrida até o fim (mesmo que o fim não chegue nunca). “Então é a continuação da corrida, a satisfatória consciência de permanecer na corrida, que se torna o verdadeiro vício – e não algum prêmio à espera dos poucos que cruzam a linha de chegada”. (BAUMAN, 2001, p.86).

¹⁷ Destaco a tese de doutorado de Lockmann (2013). Ao estudar a proveniência e a emergência das políticas de assistência social no Brasil e suas relações com a educação escolarizada, a autora mostra que essas políticas encontraram na escola um instrumento eficaz para operar, de modos distintos, sobre a conduta dos sujeitos, gerenciando os riscos produzidos pela miséria, pela fome, pela deficiência e pela exclusão social, numa tentativa de garantir a seguridade da população. Ressalto, também, a pesquisa de Meyer et al (2014). A autora e as colaboradoras analisam políticas públicas de inclusão social, focalizando seu processo de implementação em um município do Rio Grande do Sul e os sujeitos que executam as ações programáticas decorrentes dessas políticas em serviços de educação, saúde e desenvolvimento social. A pesquisa problematiza processos de responsabilização dos sujeitos tanto pelo sucesso ou fracasso das ações previstas nessas políticas de inclusão social, quanto pela busca de soluções para os problemas que vivenciam no cotidiano dos serviços.

Até aqui, procurei apresentar e discutir alguns conceitos importantes para a problematização que busco estabelecer ao olhar para as adaptações/flexibilizações curriculares: Modernidade, Contemporaneidade, liberalismo e neoliberalismo. A partir da discussão apresentada, podemos perceber que os deslocamentos da Modernidade para a Contemporaneidade e do liberalismo para o neoliberalismo têm provocado efeitos na condução da conduta dos sujeitos, interpelando e constituindo novas formas de ser na Contemporaneidade.

Nessa perspectiva, investir na constituição de um sujeito e um currículo escolar que sejam flexíveis torna-se algo natural, aceito sem estranhamento. A exacerbação de um culto à flexibilidade parece desenhar-se na Contemporaneidade: por que, cada vez mais, como docentes, somos chamados a flexibilizar nossas práticas pedagógicas? Por que, cada vez mais, as escolas são chamadas a flexibilizar seus currículos como forma de atingir a todos?

É importante situar como se construíram historicamente os conceitos de currículo e de inclusão escolar e como eles são entendidos no contexto desta pesquisa, e é a isso que a próxima seção se dedica. Depois, de forma articulada, apresento as políticas de inclusão escolar, procurando destacar as relações entre inclusão e currículo. A partir dos argumentos apresentados na próxima seção, busco mostrar que os discursos sobre inclusão têm construído mudanças nas formas de compreender o currículo escolar, instituindo práticas ditas inovadoras que pretendem incluir cada vez mais alunos, mas que podem estar gerando exclusões.

3.2 Currículo e inclusão: fragmentos históricos

Currículo tem sido uma expressão cada vez mais utilizada em diferentes cenários: na pesquisa acadêmica, no contexto escolar e fora dele, entre tantos outros espaços que poderíamos citar aqui. A própria ênfase nos currículos *lattes* e *vitae* pode ser mencionada, considerando-se o que foi exposto anteriormente sobre concorrência em tempos de neoliberalismo. Porém, tenho visto que, quanto mais utilizamos uma palavra em diferentes contextos, mais significados ela parece adquirir e, ao mesmo tempo, tais significados são naturalizados. Como uma forma de problematizar essa expressão, que é tomada como dada em muitos cenários, começo esta reflexão com o estudo realizado por Hamilton (1992).

O autor aponta como fonte mais antiga da palavra *curriculum* os registros da Universidade de Leiden no ano de 1582 e da Universidade de Glasgow no ano de 1633. A palavra aparece, no documento da universidade de Glasgow, em um atestado concedido a um mestre quando sua graduação foi promulgada. Aqui é importante destacar que o termo *curriculum*¹⁸ se referia, no caso destas universidades, “[...] ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta”. (HAMILTON, 1992, p.42). Dentro desta compreensão, o termo *curriculum*, ao ser adotado por essas universidades como o curso inteiro que havia sido percorrido por cada estudante, vem reforçar a ideia de que as diferentes partes de um curso devem ser consideradas como uma peça única. Como podemos notar nas palavras do autor: “assim, falar de um ‘curriculum’ pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um ‘curriculum’ deveria não apenas ser ‘seguido’; deveria também ser ‘completado’”. (HAMILTON, 1992, p.43).¹⁹

Neste momento, olho para o currículo como uma invenção; ao escolherem-se determinados conhecimentos em detrimento de outros, constituem-se certas formas de ser sujeito no mundo contemporâneo. Aceitando que o currículo é uma invenção e que os conteúdos escolhidos para dele fazerem parte nos constituem como sujeitos, deveríamos nos questionar, como nos provoca Dal’Igna (2007, p. 46): “quais conhecimentos temos privilegiado? Com que efeitos? Para quem?”. Dal’Igna (2007) utiliza essas questões para refletir sobre o currículo, mas elas também podem ser utilizadas para pensarmos sobre as adaptações curriculares: o que temos feito? Com que efeitos? Para quem? Espero que este estudo permita construir algumas respostas para essas perguntas.

Veiga-Neto (2009) mostra que o currículo escolar, além de tratar de conteúdos e modos de ensiná-los e aprendê-los, conforma os tempos e os espaços escolares. O currículo

¹⁸ Cabe aqui destacar uma diferença marcada por Veiga-Neto com relação à etimologia da palavra *currículo*, que provém do latim *curriculum*. A palavra *cursus* remete-nos a uma pista de corrida, e a palavra *curriculum* remete-nos à ação de percorrer essa pista. Nas palavras do professor: “a palavra *currículo* no latim remete a uma ação; a palavra *cursus* remete a um espaço. Portanto, a palavra *currículo* remete a uma ação no tempo ao longo de um espaço”. Fonte: VEIGA-NETO, Alfredo. Gravação da sessão de qualificação desta dissertação de mestrado, realizada no dia 14 de janeiro de 2014. Arquivo pessoal da autora.

¹⁹ Quando Hamilton (1992) fala do termo *curriculum* pós-Reforma, marca a diferença com relação às escolas medievais, pois nestas escolas, segundo o autor, não havia nenhum pressuposto de que todo estudante estava aprendendo a mesma passagem e ao mesmo tempo, não existia a necessidade pedagógica de todos os estudantes permanecerem na presença do professor durante todo o tempo de ensino e não havia expectativa de que os estudantes permanecessem na escola depois que seus objetivos educacionais fossem atingidos. Sendo assim, a expressão *curriculum* não faria sentido nesse contexto. Para mais informações sobre essas questões, que não adentrarei em meu estudo, ver Hamilton (1992).

“funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo”. (VEIGA-NETO, 2009 p. 32). Ao mesmo tempo, o autor diz que o currículo é um artefato, que seu significado não está dado, que pode ser compreendido como “uma porção da cultura” considerada relevante em um determinado momento histórico. (VEIGA-NETO, 2005).

Nessa perspectiva, podemos problematizar determinadas verdades naturalizadas sobre o currículo escolar. Silva (2010a) instiga-nos a pensar no currículo como fetiche para aqueles que denomina “nativos”: alunos, professores, teóricos educacionais. Segundo o autor, para esses “nativos”, o currículo seria algo que se possui, que se carrega, que se transfere, que se adquire. Seria algo que viria do sobrenatural, que operaria maravilhas, milagres. Então, de posse do fetiche, que seriam os conhecimentos corporificados no currículo, os “nativos” se sentiriam seguros frente à ansiedade gerada pelo ato de conhecer. “O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto”. (SILVA, 2010a, p. 101).

No entanto, ao pensar no currículo²⁰ como algo que forja nossa identidade, como uma espécie de amuleto para as escolas, como uma porção de cultura, como compreender a necessidade de adaptação que emerge com tanta força nos últimos anos?

Para discutir essa questão, proponho uma reflexão sobre a constituição da escola moderna, destacando alguns momentos da escolarização e relacionando-os com o currículo, entendendo-o como um operador que tem auxiliado no projeto da inclusão de todos na escola. Desejo dar visibilidade aos alicerces dessa escola pensada para todos que foi construída a partir de práticas disciplinares que agiam sobre o corpo dos indivíduos com um objetivo claro: a constituição do sujeito moderno.

Segundo Foucault (2009), pela institucionalização do poder disciplinar, colocaram-se em funcionamento diferentes estratégias para o disciplinamento dos corpos, com o objetivo de manter a ordem e produzir sujeitos normais. Esses sujeitos seriam mais adaptados, submissos, dóceis e úteis, correspondendo às necessidades das sociedades modernas e

²⁰ Assumo neste trabalho a compreensão de que o currículo exige uma intencionalidade pedagógica, uma sequência de conteúdos e avaliações, ou seja, o currículo deve cumprir três etapas: planejamento, execução e avaliação. Mesmo que vários estudos utilizem o currículo para além das instituições de ensino – currículo da mídia, currículo das revistas, do cinema, entre outros –, compreendo-o como um artefato escolar, como defendem alguns autores, a exemplo de Garcia e Moreira (2003).

industriais. Contudo, como evidencia Foucault (2009), esse processo não ocorreu de forma tranquila. O Estado, com seu papel interventor, sentiu a necessidade de neutralizar os movimentos de resistência com uma política que tinha como objetivo alcançar harmonia entre os interesses de trabalho e de capital. Foucault (2009, p. 159) afirma que “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”.

Alguns estudos, como o de Caruso e Dussel (2003), mostram a importância da pedagogia como um espaço significativo e potente na tarefa de governar as almas. Os autores destacam, em seu estudo, o papel de Jan Amos Comenius, clérigo preocupado com a universalização da mensagem divina, com a leitura da Bíblia e com a moralização de grandes massas. Comenius escreveu várias obras educativas, mas, segundo os autores, sua obra mais importante no campo da pedagogia é a conhecida *Didactica Magna*, trabalho que marca a fundação da didática escolar moderna.

Para Comenius, educar não era uma tarefa simples que qualquer pessoa pudesse exercer. A pessoa deveria conhecer as regras do método e estar disposta a aplicá-las. Seu método opunha-se às formas de ensino que iam contra a vontade da criança e que utilizavam o castigo. Ele propôs que substituíssem salões escuros e impessoais por ambientes agradáveis, cheios de luz e com pinturas educativas. A principal novidade no método comeniano residia em seu caráter sistemático e sua fundamentação na natureza. Comenius inaugurou a sala de aula que hoje chamamos de tradicional: o professor (figura central - autoridade) expõe didaticamente o conteúdo para os alunos, que escutam e obedecem.

Devemos destacar que a ampliação da escola para todos, que começou a ser pensada por Comenius, passa a concretizar-se com maior força no século XVII, quando surgiu no mundo católico uma iniciativa para educação elementar muito bem-sucedida: a fundação de escolas para pobres criada pelo francês Juan Bautista La Salle. Este organizou, por volta de 1680, uma comunidade denominada Irmãos das Escolas Cristãs, que abriu escolas e casas para crianças pobres com a ajuda de doações dos mais ricos. Ele também criou um sistema para incentivar, financeiramente, que as famílias pobres enviassem seus filhos às escolas. Assim, só receberiam as doações as famílias cujos filhos frequentassem a escola.

La Salle adotou o método global em suas escolas, porém manteve a visão moralizadora e de conversão das escolas jesuítas. Desenvolveu o que

denominou uma *pedagogia do detalhe*, na qual cada pequena ação, cada assunto, por insignificante que parecesse, submetia-se à regulamentação, à atenção e à influência do docente (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 86).

A comunicação entre o docente e os alunos tornou-se muito mais ritualizada e menos verbal. O silêncio passou a ser um fator determinante na sala de aula. Uma das maiores inovações introduzidas pelo método lassalista foi a adoção da língua materna como primeira língua, pois parecia mais eficaz do que o latim para o ensino de religião e das primeiras letras. O mérito de La Salle foi perceber que o pastorado precisava tanto do momento coletivo quanto do individual.

Porém, os métodos tradicionais de ensino sofreram fortes críticas dos representantes da Escola Nova, como Maria Montessori, Adolphe Ferrière e Ovide Decroly, entre outros. Os defensores da Escola Nova alegavam que a prática do exame escolar era um processo de homogeneização que tomava todos como iguais. Esse modelo de educação proposto pelos escolanovistas fundamentava-se no campo de saber baseado na psicologia evolutiva, que teve a infância anormal como referência para seus experimentos. Cada vez mais, era necessário tornar visíveis os desvios individuais para nomear os alunos que não se enquadravam em um padrão determinado.

A partir de sua generalização e obrigatoriedade, a escola passa a ocupar um papel central na fabricação de novos modos de vida. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 109), “a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade”. Dentro dessa lógica moderna, cada vez mais, os alunos deverão ser capazes de, partindo deles mesmos, criar impulsos que estarão associados a uma lógica dualista do bem e do mal, do normal ao anormal.

Faço este breve resgate da invenção da maquinaria escolar para mostrar que hoje, mesmo passando por diferentes momentos e reformas, a escola continua funcionando como uma máquina eficiente na produção de determinadas formas de vida, baseadas nos saberes denominados científicos. Nesse contexto, segundo Popkewitz (2011), o currículo não é constituído apenas de informação, daquilo que deve ser ensinado na escola; ele traz consigo a organização do conhecimento, corporificando formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu. Compreendo, então, que o currículo acaba determinando o espaço e o tempo de aprender, homogeneizando o que deve ser aprendido, mas, ao mesmo tempo, buscando uma individualização dos alunos.

Mediante os processos educacionais, somos levados a nos questionar: o que tem colocado esse processo em funcionamento? Cada vez mais, podemos perceber nos discursos pedagógicos a questão da individualização ganhando força. Crescentemente, percebe-se a proliferação de discursos sobre as formas de aprender de cada aluno, os ritmos de aprendizagem de cada um que devem ser respeitados, as múltiplas inteligências. Contudo, também observamos que os processos de individualização caminham conjuntamente com processos de homogeneização das práticas escolares. Mas de onde emerge o conceito de currículo? E por que ele aparece vinculado a essas ideias?

Acredito ser extremamente difícil e pouco eficaz identificar um momento no qual os estudos do currículo, ou o próprio conceito de currículo, tenham sido inventados. Existem diferentes vozes que, a partir do seu olhar, mostram diferentes pontos de vista para o que seria o surgimento do currículo, como diz Terigi (1996, p. 161): “dispostos a buscar uma origem, encontraríamos dificuldades para escolher, entre tantas vozes autorizadas, a qual delas atribuir o mérito de haver determinado o começo, o ponto onde o conceito *curriculum* era o ‘verdadeiro’ curriculum [...]”.

Em seu estudo, Caruso e Dussel (2003) apontam que os calvinistas parecem ter influenciado fortemente a adoção de termos que utilizamos hoje na pedagogia, como *currículo*, *aula* e *método*. Os calvinistas formaram uma tendência que tem sua origem ligada à religião protestante. Para os protestantes, cada fiel era responsável por sua salvação, e o pastor era um administrador, conselheiro. Nesse processo, a pedagogia apresentou-se como uma estratégia importante na tarefa de governar as almas. Na busca para que os fiéis fossem mais crentes, não às cegas, mas conhecendo a Bíblia, Martinho Lutero, um dos grandes precursores e líderes da Reforma Protestante, defendia o acesso de todos à leitura. Para garantir essa aprendizagem, ele traduziu a Bíblia do latim para a língua vulgar, dando à confissão protestante um argumento central pela busca de uma nova instituição: a escola elementar.

Segundo os autores, os calvinistas parecem ter influenciado fortemente a adoção do termo *currículo*. Eles pregavam que a vida devia seguir uma regra, uma ordem determinada pelo cumprimento das sagradas escrituras, e a Igreja era responsável por impor essa disciplina a seus fiéis. Na academia de Genebra, formaram-se vários discípulos. Um deles, o escocês Andrew Melville, foi diretor da Universidade de Glasgow, onde implementou um sistema que consistia principalmente em: 1) residência obrigatória do reitor dentro da

escola; 2) obrigatoriedade de cada professor a limitar-se a uma única área do conhecimento; 3) promoção dos estudantes condicionada à conduta e progressos satisfatórios ao longo do ano. A universidade reconheceria esse progresso nos estudos como complemento do *curriculum*.

Com isso, podemos observar que o currículo, segundo os argumentos de Caruso e Dussel (2003), encontra seus primeiros registros na Universidade de Glasgow, o que vem ao encontro da argumentação apresentada por Hamilton. Assim, poderíamos pensar que as primeiras ideias com relação ao currículo podem ter emergido ligadas ao projeto dos protestantes de controle e governo dos fiéis.

Já segundo Silva (2011), provavelmente a primeira vez que o currículo apareceu como objeto específico de estudo e pesquisa foi nos Estados Unidos dos anos 1920. O currículo é olhado por pessoas especialmente ligadas à administração escolar para racionalizar os processos de construção, desenvolvimento e testagem dos conteúdos desenvolvidos nas escolas.

As ideias desse grupo, conforme Silva, encontram-se expressas principalmente no livro *The curriculum*, de Bobbit: “aqui, o currículo é visto como uma produção de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. (SILVA, 2011, p. 12). Dentro dessa concepção, os estudantes deviam ser moldados como um produto fabril. “O currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. (SILVA, 2011, p. 12).

Silva nos faz pensar que Bobbit não descobriu uma noção de currículo que sempre esteve lá, à espera de ser desvendada. O que Bobbit fez foi criar uma noção particular de currículo. Suas ideias passam a constituir importantes vertentes na educação estadunidense, mesmo que Silva (2011) nos alerte para o fato de que elas concorrem com vertentes mais progressistas, como a liderada por John Dewey. Para este, a educação não deveria ser tomada como uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

É importante compreendermos que, para Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O livro de Bobbit foi escrito num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais “procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”. (SILVA,

2011, p.22). Para Bobbit, a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa. A consolidação das ideias deste autor, segundo Silva, aparece com a publicação do livro de Ralph Tyler em 1949. “Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento”. (SILVA, 2011, p.24-25). Para Tyler, os objetivos deviam ser claramente definidos e estabelecidos. Silva contribui para percebermos alguns dos efeitos que tais modelos educacionais provocaram:

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbit e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. (SILVA, 2011, p. 26).

Díaz Barriga (1992) também vincula o surgimento do currículo ao contexto da sociedade industrial estadunidense, no início do século XX. Porém, para ele, mesmo que Bobbit tenha usado em seu livro o conceito *curriculum*, seus estudos seriam preparatórios para a construção do conceito de *curriculum* e não poderiam ser considerados como estudos que trazem pela primeira vez esse conceito. Díaz Barriga (1992) traz os textos de Tyler, *Princípios básicos do currículo*, publicado em 1949, e de Taba, *Elaboração do currículo*, lançado em 1962, como dois dos estudos introdutórios para a compreensão de currículo que temos hoje.

Por mais que encontremos alguma divergência entre os estudos de Silva (2011) e Díaz Barriga (1992), devemos observar que ambos vinculam o surgimento da teoria curricular com os acontecimentos sociais e históricos do século XX, especialmente aqueles ocorridos na sociedade industrial estadunidense, mostrando que a construção de um currículo está associada à ideia de preparação dos alunos para o trabalho. “Em consequência do exposto, sustentamos, como afirmação central deste ensaio, que a teoria curricular surge e se desenvolve nas linhas conceptuais da pedagogia estadunidense”. (DÍAZ BARRIGA, 1992, p. 16-17).

Olhando para esse cenário trazido por Silva (2011) e Díaz Barriga (1992), podemos delinear uma questão central: que sujeitos deveriam ser formados a partir dos modelos

curriculares discutidos acima? *O que queriam esses currículos?*²¹ Pensando nos Estados Unidos dos anos 1920, de onde surgem as ideias de Bobbit e Tyler, podemos observar que o que se desejava era formar sujeitos preparados para viver naquele tempo, ou seja, sujeitos disciplinados, que soubessem cumprir regras, horários e funções. Podemos pensar assim porque a base desse modelo de currículo é o modelo fabril.

A partir da afirmação de Silva (2011), podemos compreender que os modelos curriculares modernos, tanto o tecnocrático quanto o progressista, atacam o modelo de “currículo clássico, humanista”. Segundo o autor, esse “currículo clássico” foi herdeiro das chamadas “artes liberais” e, vindo da Antiguidade Clássica, estabeleceu-se na educação universitária na Idade Média e no Renascimento na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética). Para o autor, esse currículo clássico humanista tinha uma “teoria” de currículo implícita, e a principal crítica dos modelos tecnocráticos ligava-se a questões abstratas e sem utilidade para a vida do trabalho que esse currículo oferecia. Já o modelo progressista, por ter uma visão mais “centrada na criança”, atacava o currículo clássico “por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens”. (SILVA, 2011, p. 27).

Com relação a essa questão, Veiga-Neto(1996) ajuda-nos a compreender que o trívio e o quadrívio poderiam representar a ponta de um *iceberg* de uma ordem fundada na similitude. O seu abandono para a adoção de uma nova estrutura disciplinar pode significar que a parte submersa desse *iceberg* pode ter derretido e gestado um novo bloco de gelo, uma nova episteme. Para compreender um pouco mais a passagem que o autor denominou como “virada disciplinar” – substituição da disciplinaridade da Antiguidade Clássica e da Idade Média pela disciplinaridade moderna, destinada a representar a ordem do mundo –, devemos entender que a inflexão no eixo disciplina-saber congelada no trívio e no quadrívio²² começa a sofrer tensões a partir das modificações que ocorriam especialmente na Europa, ao longo do Renascimento, as quais passaram a exigir novas formas de

²¹ A questão *o que quer um currículo*, que inspira a pergunta que faço, foi elaborada por Corazza (2001), num estudo em que a autora nos provoca a pensar no currículo como uma linguagem, uma prática social que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições, constituindo modos de ser sujeito.

²² Segundo Veiga-Neto (1996, p. 228), “[...] se o trívio e o quadrívio sustentaram de maneira bastante estável a distribuição dos saberes ao longo de toda a Idade Média, do lado do corpo surgiram importantes modificações a partir do século XI”. O autor, com ajuda de Norbert Elias, aponta que novas configurações sociais associadas a novas práticas engendram o que Elias denominou de processo civilizatório. Esse processo teve uma crescente expansão, complexificação e fixação de um código de relações que era entendido como inerente a um ser mais civilizado. Esse processo resultou na constituição de uma nova forma de estar no mundo, que o Norbert Elias denominou de *ser civilizado*.

compreender as novas realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas e religiosas, entre outras.

Veiga-Neto (1996) argumenta que é associada a essa realidade que a disposição antiga e medieval dos saberes passa a ser alvo de fortes críticas, pois ela não serviria para pensar as novas realidades. O autor alerta, também, que devemos compreender que essas críticas giravam especialmente sobre dois eixos: (1) o trívio e o quadrívio não forneciam os conteúdos para pensar as novas coisas e também não ofereciam espaço para outros conteúdos; (2) a concepção que sustentava o trívio e o quadrívio não funcionaria como “muros”, para usar uma expressão de Norbert Elias, entre o sujeito e o objeto.

Dentro deste contexto, compreendo que o sujeito que se pretendia formar para essa nova sociedade não poderia ser constituído a partir do currículo clássico e humanista, que passou a sofrer fortes críticas e instituiu o que o autor denominou de *virada disciplinar*.²³

Mas qual seria a relação da discussão feita até aqui com o meu objeto de pesquisa? Considerando esse cenário, como pensar a relação entre escola, currículo e inclusão escolar?

É importante destacar que, ao longo do século XIX, com a expansão da obrigatoriedade da escolarização básica, a escola começa a desempenhar uma função de seleção e classificação e transforma-se em um espaço privilegiado de normalização²⁴. A escola investe no processo de normalização daqueles considerados anormais.

Para conduzir meu argumento de que a educação especial também contribui para a regulação da pessoa com deficiência na sociedade mediante diferentes movimentos de integração e inclusão, preciso mostrar brevemente como esta pesquisa compreende o processo de normalização. Proponho retomar algumas partes do curso ministrado no ano de 1975 por Foucault (2010) e publicado no livro denominado *Os anormais*. Nesse curso, Foucault realiza uma genealogia para compreender a invenção desse sujeito anormal. Para

²³ A discussão realizada aqui com relação à virada disciplinar é bastante breve, mas, dentro do contexto da referida pesquisa, parece ser suficiente para apresentar os argumentos para o deslocamento da disciplinaridade clássica para a disciplinaridade moderna. Para uma discussão detalhada deste deslocamento, ver Veiga-Neto (1996).

²⁴ Segundo Rech (2010), até aproximadamente o século XVIII, as pessoas com deficiência vivenciaram práticas de rejeição e segregação da participação na vida em sociedade. Na Antiguidade, as pessoas diferentes não eram consideradas como seres humanos. Muitas vezes, eram abandonadas, perseguidas ou até eliminadas. Ainda segundo a autora, o direito à vida dessas pessoas passa a ser adquirido na Idade Média, período a partir do qual as pessoas consideradas deficientes, diferentes, não poderiam mais ser exterminadas, pois passaram a ser consideradas criaturas de Deus. Não adentrarei de forma mais detalhada nas questões de eliminação e segregação das pessoas com deficiência por não ter uma relação direta com a temática da pesquisa. Para mais informações, ver Rech (2010) e Menezes (2011).

tanto, ele nos traz três figuras que constituirão o domínio da anomalia e que vêm alimentando uma campanha com vistas ao disciplinamento da família moderna: o monstro humano, que nos faz questionar as leis da natureza e as normas da sociedade; o indivíduo a ser corrigido, para tal sendo criados dispositivos que cuidam da correção dos corpos; e o onanista. Segundo Foucault, esses três elementos começam a isolar-se e a definir-se a partir do século XVIII, e podemos dizer que o indivíduo anormal do século XIX é um descendente dessas três figuras.

A invenção do indivíduo anormal, principalmente a criança anormal, está relacionada com o surgimento de um novo campo institucional de intervenção e de construção de saberes para dar conta das crianças que não se adaptavam à escola disciplinar. A norma será importante para a definição do normal e do anormal. A norma age tanto sobre o corpo individualizado quanto sobre o coletivo. Atua sobre cada aluno da escola e sobre todo o grupo escolar. Ela serve como padrão para definir o normal e o anormal. Ewald (1993, p.86) auxilia-nos a entender melhor esse conceito:

[a norma é] uma medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável; como um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo; como o resultado de um conjunto de operações que institui e dá sentido à polaridade cujos pólos guardam sempre uma relação assimétrica entre si.

Então, a partir do momento em que se define uma referência do que seria normal, o bom, o desejado, e o que seria o anormal, o ruim, o indesejado – dentro dessa lógica binária –, cria-se uma zona de normalidade. Nada deverá estar fora dela. Dentro da zona de normalidade, estarão aqueles sujeitos que são a média. Também será a partir dessa zona que se instalará o processo de normalização – e todos os esforços serão mobilizados para que os indivíduos que não estão nessa zona passem a ocupá-la.

Nesse contexto, a educação especial começa a ser difundida como área de saber técnico-científico. Entre o final do século XIX e o início do século XX, realizaram-se experiências destinadas especialmente a alunos surdos e cegos. Podemos destacar, dentro dessa lógica, a criação de duas instituições no Brasil: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de

Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

É na relação dos saberes de educação com saberes médicos que os sujeitos com deficiência passam a ser analisados, vigiados, diagnosticados e nomeados como alvo de práticas corretivas e reabilitadoras com objetivo de normalização. A educação especial estabelece-se como ferramenta de controle social, tendo na sua raiz os saberes médicos²⁵.

Segundo Menezes (2011), na tentativa de normalizar os sujeitos considerados anormais, passamos a encaminhá-los a instituições tidas como especializadas, em que as atividades desenvolvidas se voltam para aprendizagens de comportamentos ligados à vida diária, como vestir-se, alimentar-se, higienizar-se, e o treinamento em oficinas voltadas para o trabalho, como padaria, tapeçaria e oficinas de arte. Ainda segundo a autora:

Essa modelagem de comportamento ou treino de habilidades, tomada na época como a maior possibilidade de reabilitação nessas instituições, pode ser analisada em função do deslocamento das influências médico-clínicas para a influência que a psicologia do desenvolvimento passa a ter na área educacional neste século. Esse olhar psicologizante, capaz de prever quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas em meados do século XX e continua direcionando as ações educacionais. (MENEZES, 2011, p.24).

Como podemos observar, dentro de um período histórico em comum, inclusão e currículo percorrem caminhos diferentes e também têm objetivos aparentemente diferentes.

Busco seguir contando a história desses conceitos e investigar em que momentos eles começam a cruzar-se. Ao lançar este olhar para a história, não busco encontrar na linearidade dos acontecimentos uma explicação para a instituição das adaptações curriculares. Sei que corro o risco de acabar enquadrando a história ou de generalizar os momentos vivenciados pelas pessoas com deficiência. Porém, com o objetivo de mostrar os

²⁵Como exemplo dessa relação, podemos destacar os estudos do médico francês Pinel e seus seguidores: Esquirol, médico que estabeleceu a diferença entre retardo mental e doença mental, e Jean Itard, médico francês conhecido pela literatura oficial como o precursor da educação especial.

cruzamentos entre currículo e inclusão, marco dois momentos da história: o primeiro, já descrito brevemente, caracterizado por práticas de eliminação e segregação, e o segundo, que busco descrever agora, caracterizado por práticas de integração e inclusão. Gostaria de mostrar como a emergência desses movimentos de integração e inclusão está ligada aos movimentos nos quais as teorias tradicionais do currículo passam a ser alvo de fortes questionamentos.

3.3 Currículo, inclusão e adaptações curriculares: alguns cruzamentos

Como Silva (2011) chama atenção, a década de 1960 foi um período marcado pela transformação. No campo da educação, viveu-se um momento de “renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional [...]”. As chamadas teorias críticas do currículo propõem uma inversão na base das teorias tradicionais. Conforme Silva (2011, p. 30):

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajustes e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Silva (2011) destaca que, para as teorias tradicionais, a grande questão para olhar o currículo consistia em: *como fazer o currículo?* Podemos perceber um deslocamento a partir de uma visão crítica, para a qual a questão seria: *o que o currículo faz?* O autor evidencia a mudança fundamental que ocorre nas teorias do currículo. Para as teorias críticas, a escola atuaria ideologicamente por meio de seu currículo. Silva (2011) traz no seu estudo diversos exemplos, com base em diferentes autores, de como essa questão vai se modificando. Um dos eventos em que podemos visualizar essa mudança foi a primeira conferência sobre currículo, organizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. Os organizadores dessa conferência começaram a ser identificados como *reconceptualistas*. Para eles, “aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado”. (SILVA, 2011, p. 37).

No mesmo período (anos 1960), o atendimento de alunos considerados como excepcionais passou a ser orientado por uma política do Governo Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, que determinava que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade”. Podemos destacar que, nessa época, a educação começa a preocupar-se com a integração dos alunos considerados como anormais na comunidade. Entretanto, apesar de a legislação deixar claro que será oferecida essa condição para os considerados deficientes, estes precisam apresentar condições para acompanhar o ensino ofertado pelo sistema geral de educação.

Dez anos depois, a LDBEN nº 5.692/71 determinou que a educação de deficientes deveria ser foco de preocupação do ensino regular. A partir desta lei, surge o movimento de criação das classes especiais dentro das escolas regulares. Podemos observar, ainda, uma mudança na nomenclatura, de *excepcionais* para *deficientes*. A legislação brasileira começa a preocupar-se com a integração de alunos tidos como deficientes nas escolas regulares, mas os mantém em turmas separadas.

Nos anos 1980, os estudos que criticavam o currículo tradicional começam a ficar cada vez mais fortes. Conforme Silva (2011), podemos destacar os estudos de Henry Giroux, pois contribuem de forma decisiva para traçar os contornos de uma teorização crítica. Silva (2011), ao trazer-nos as ideias de Giroux com relação ao currículo, mostra uma virada do entendimento desse autor. Giroux, em estudos posteriores, passa a compreender o currículo como uma política cultural, olhando para ele não mais como um simples transmissor de conteúdos, mas como o local onde se produzem os significados sociais. Com essa compreensão de currículo, modifica-se a forma como compreendemos o próprio conceito de sujeito, não mais como o centro da ação social, mas como produto desta ação.

Para compreender o currículo a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, é preciso recusar-se a analisá-lo através das lentes da emancipação e da libertação. É preciso entender que o currículo é uma construção histórica que se dedica a fabricar sujeitos e que, por isso, envolve regulação. Popkewitz (2011) sugere pensarmos que esta regulação ocorre em dois níveis: 1) Quando a escolarização define o que deve ser ensinado e o que não será ensinado, define quais saberes são válidos e quais não são. “Essa seleção *molda e modela* a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para reflexão e a prática” (POPKEWITZ, 2011, p. 191, grifos meus); 2) Esta seleção também envolve as regras e os

padrões que guiam os indivíduos ao produzirem seu conhecimento sobre o mundo. “O processo de escolarização incorpora *estratégias e tecnologias* que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre seu eu nesse mundo”. (POPKEWITZ, 2011, p. 191, grifos meus).

O currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social. Interpretar o presente – considerar mudanças no processo contemporâneo de escolarização – *exige um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento corporificado na reforma educacional* (POPKEWITZ, 2011, p.193, grifos meus).

Seguindo o desafio de minha pesquisa, considero importante a pista que Popkewitz nos deixa. Para poder compreender o presente, torna-se necessário considerar as mudanças que têm ocorrido no processo de escolarização, realizando um exame das continuidades e rupturas desse processo. Segundo o autor, historicizar significa olhar justamente para aquilo que não é considerado como problema e construir sua história a partir da constituição do sujeito nesse processo histórico, que foi um pouco do que tentei realizar brevemente neste capítulo.

Se considerarmos o que já foi apresentado, podemos observar mudanças. A busca por um sujeito emancipado e livre vem justamente criticar as teorias tradicionais, que enfatizavam o conteúdo e o método. Mas em que momento o conceito de currículo é tensionado ao ponto de precisarmos adaptá-lo? Quando essas ideias encontram força para se estabelecer? Penso que, durante o final da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, com a inclusão colocada no centro do debate, encontraremos mais algumas pistas.

Nas décadas de 1980 e 1990, podemos observar uma proliferação de discursos, leis, conferências sobre a questão da inclusão. A própria expressão *inclusão* passa a ser usada como um jargão na área educacional para marcar as práticas que desejaríamos ser mais justas, democráticas e solidárias. Para dar visibilidade a esse argumento, resalto alguns movimentos ocorridos nesse período, os quais tinham o objetivo de estabelecer como princípio a “escola para todos e para cada um”: a Declaração de Cuenca (1981), a *Declaração de Sunderberg (1981)*, as Resoluções da XIII Conferência Sanitária Pan-americana (1990), a

Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos NE (1992), a Declaração de Santiago (1993), a Assembleia Geral das Nações Unidas, Normas Uniformes Sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993), a *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Carta de Luxemburgo* (1996), entre tantos outros que poderíamos citar aqui.

Esses são alguns exemplos de movimentos que reuniram especialistas de diferentes áreas, em diferentes países, buscando traçar os rumos para a educação dentro da lógica da inclusão. Essas orientações estão relacionadas com a criação de novas práticas curriculares. Tais práticas são colocadas em funcionamento por meio de leis e orientações nacionais e, após, são fiscalizadas mediante diferentes mecanismos, como, por exemplo, as avaliações externas e internas.

No ano de 1994, por exemplo, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994). Começa, então, o que se denominou movimento de integração, segundo o qual os alunos que tivessem condições poderiam frequentar as escolas regulares – os alunos que não conseguissem adaptar-se ao ensino regular poderiam retornar para a escola especial. Parece que, na política de integração proposta, não havia espaço para as adaptações curriculares, pois o acesso dos alunos às classes regulares encontrava-se dependente das condições de o aluno acompanhar o ritmo dos alunos ditos normais, e não o inverso.

A LDBEN nº 9.394/96 merece destaque porque enfatiza a necessidade de aproximação e convivência. Revê o conceito de educação especial, ressaltando que se trata de uma modalidade de educação ofertada aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, e afirma o compromisso do poder público em ampliar as ações inclusivas no país. Aqui podemos observar uma preocupação da escola em pensar o currículo para os alunos ditos de inclusão, mas, como a ênfase está na aproximação e na convivência, a preocupação com a modificação do currículo encontrava-se em uma fase bastante inicial.

No ano de 1998, temos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁶ (PCN). Com a publicação deste documento, o Brasil busca homogeneizar os componentes curriculares para toda a sua extensão territorial. A partir dessas diretrizes, surge a necessidade de se criarem estratégias para os alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos estabelecidos como mínimos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a educação especial são nomeados como: *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Segundo esse documento, os professores devem considerar a *diversidade* que é encontrada entre os educandos nas instituições escolares:

[e isso...] requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. (BRASIL, 1998, p. 13).

Podemos observar que os parâmetros curriculares sugerem a utilização de adaptações curriculares para que se possam atender efetivamente os alunos que tenham demandas diferenciadas dos demais. Ainda segundo os PCNs, a adequação curricular deverá compreender todos os processos que envolvem a aprendizagem do educando na escola, passando primeiramente pela definição dos objetivos e pelo desenvolvimento dos conteúdos, indo até os processos avaliativos, sempre com o objetivo de “favorecer a aprendizagem do aluno”. (BRASIL, 1998, p.13). Conforme o documento, as adaptações deverão resguardar o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar necessita.

No momento em que se garante, por meio de um documento, que o currículo deve ter parâmetros nacionais comuns, também se associa a flexibilização à ideia da inclusão escolar. Como podemos observar neste trecho,

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a

²⁶ Neste capítulo, que tem como objetivo apresentar conceitos centrais como forma de delimitar o objeto de pesquisa, proponho-me a apresentar apenas a criação das adaptações curriculares no contexto da legislação e da bibliografia brasileira. No Capítulo 5, realizo uma análise mais detalhada desta emergência e a situo em uma discussão internacional, apresentando documentos de diferentes países e buscando identificar condições de possibilidade para sua criação no Brasil.

igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada. (BRASIL, 1998, p. 17).

Nos anos 1990, observa-se o início do processo de fechamento das classes e escolas especiais, pois, conforme a nova lei, o atendimento desses alunos passa a ocorrer em escolas regulares. Algumas instituições e escolas especiais ainda existem e oferecem atendimento porque na lei encontramos a palavra *preferencialmente*, a qual não exclui definitivamente a possibilidade de o ensino ocorrer em ambos os locais: escolas especiais e escolas regulares.

Podemos observar claramente o desejo da lei: *todos na escola*. Essa ideia de que todos ganham com a inclusão cada vez mais se fortalece com resoluções como essas, que destacam que todos se beneficiam com a distribuição de alunos ditos de inclusão nas classes comuns do ensino regular. Assim, a inclusão pode ser compreendida como um imperativo²⁷, pois a necessidade de incluir parece dada desde sempre. Destaca Veiga-Neto (2008a, p.21):

Tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida – por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos –, deve ser agora resgatada. Segundo tal entendimento, é então chegada a hora de reverter essa tendência à exclusão que teria se expandido na Modernidade pois, já que o mundo é que seria naturalmente inclusivo, a culpa seria da sociedade que, perversamente, teria inventado a exclusão.

Dentro dessa compreensão, ao naturalizarmos a inclusão, multiplicam-se estratégias para realizar esse suposto resgate de uma sociedade mais justa e harmônica, uma sociedade inclusiva. Então, as adaptações curriculares parecem ganhar força nesse contexto.

Passados dez anos do lançamento dos PCNs, para promover a inclusão, elabora-se uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

²⁷ Sem a pretensão de explicar, mas para dar visibilidade a mais algumas ações inclusivas, poderia citar ainda: 1) a Lei nº 10.434/02, que reconhece a Língua de Sinais como uma forma de comunicação, e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a lei citada anteriormente; 2) a Portaria nº 2.678/02 do MEC, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional; 3) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, que estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

(BRASIL, 2008). Nessa política, encontra-se de forma clara a descrição dos alunos que devem ser atendidos pelo serviço de Educação Especial e pelo Atendimento Educacional Especializado, que deverão ter o currículo adaptado para as suas dificuldades:

Consideram-se alunos com Deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que têm interação com diversas barreiras e podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15).

No ano de 2009, lançam-se as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade educação especial – Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Nessa resolução, observamos a caracterização do AEE, de seu público-alvo e de seus objetivos.

As relações que podemos estabelecer entre esses movimentos em torno da inclusão de todas as pessoas não estão dadas naturalmente. Os movimentos citados anteriormente produzem e são produzidos por um conjunto de discursos que fornecem condições de possibilidade para que as discussões sobre adaptação curricular ganhem força. Pois é nas intersecções desses diferentes movimentos reivindicatórios, das legislações, do interesse do Estado, da sociedade civil, que podemos compreender como as relações de poder-saber que circulam e constituem as realidades que vivenciamos subjetivam-nos mediante diferentes estratégias, conduzindo-nos a governarmos a nós mesmos e aos outros, sempre de forma articulada.

Se, durante décadas, os alunos com deficiência foram atendidos em instituições e escolas especiais, atualmente, a lógica é inversa. Em decorrência de uma política de educação inclusiva, todos devem estar na escola regular, nomeada agora como inclusiva. De acordo com Menezes (2008, p.115), “se a escola opera para e sobre a normalização dos

indivíduos, colocar os sujeitos com deficiência nesse espaço [escola regular] pode significar também trabalhar para sua normalização”.

A partir do momento em que os alunos com deficiência passam a ser inseridos na escola, observa-se outro movimento: a questão da inclusão começa a ganhar matérias em revista e, inclusive, vira tema de novela. Aos poucos, vamos sendo convencidos de que incluir é o melhor (e único?) caminho. No entanto, tal universalização não se dá de forma homogênea e sem críticas. Fabris (2011), ao discutir as relações da in/exclusão e do currículo escolar, questiona: “o que fazemos com os incluídos?”²⁸. Penso que a questão levantada pela autora é bastante provocativa, pois nos desafia a romper com a lógica das denúncias e queixas sobre a não-preparação para a inclusão, propondo-nos pensar que “[...] seria mais produtivo reivindicar espaços de discussão, pesquisa e análise conjunta das experiências e do currículo escolar”. (FABRIS, 2011, p. 35).

Dentro da lógica de acesso e expansão da educação para todos, os movimentos em prol da inclusão vão gerando as reformas educacionais em nível nacional, e assim se constituem leis específicas que buscam garantir diferentes dimensões necessárias para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Cabe aqui destacar, com a ajuda de Fabris e Rosa (2010), que, durante esse processo, alguns sentidos contribuem para marcar a escola como espaço includente e outros auxiliam a produzi-la como um espaço excludente. Nas palavras das autoras,

entendemos a inclusão não apenas como o partilhar do mesmo espaço físico, mas como processo pelo qual saberes, sujeitos e práticas lutam por pertencimento e partilha no currículo escolar. Portanto, assumimos esse processo como duas faces de um mesmo objeto, isto é, as faces da in/exclusão. (FABRIS e ROSA, 2010, p. 248).

Junto com as autoras, neste trabalho, assumo o conceito de in/exclusão com o objetivo de marcar aquilo que tem se mostrado peculiar do nosso tempo, buscando atender à provisoriedade das relações na Contemporaneidade.

Há toda uma proliferação de estudos que passam a condenar essa inclusão excludente, defendendo que todos na escola devem ter acesso ao conhecimento. Tais estudos apresentam, além de críticas a esse modelo, estratégias de como considerar todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Alguns pesquisadores têm denominado

²⁸ Fabris(2011) apresenta essa questão no título de seu artigo publicado na revista *Educação Unisinos*.

essa estratégia como “adaptação curricular”. Uma das pesquisadoras que podemos destacar é Carvalho (2008), para quem as adaptações curriculares se justificam em diversos aspectos: 1) em relação aos conteúdos, pois mediante sua flexibilização podemos torná-los adequados às características e às necessidades específicas dos diferentes alunos que encontramos em nossas escolas; 2) em relação às atividades de aprendizagem, as AC justificam-se por ajudarem o professor a considerar o aluno a quem ele irá ensinar, para que, pensando assim e por meio de estratégias planejadas para tal, esse aluno aprenda de fato. Para Carvalho (ibidem), devemos entender as AC como uma das estratégias que auxiliam a escola na implementação da inclusão escolar, de modo que consiga de fato ensinar e não se torne apenas um centro de convivência e/ou socialização.

Adequar currículos para todos os alunos é uma tarefa extremamente complexa, mas é uma necessidade que se impõe. E não se trata apenas de pensar nos alunos egressos da educação especial e que estejam nas classes regulares. Repensar o currículo e as metodologias utilizadas é da maior urgência para evitar os elevados e inaceitáveis índices de fracasso escolar com que temos convivido. (CARVALHO, 2008, p. 113).

Considerando as questões levantadas por Carvalho (2008), podemos perceber que as adaptações curriculares e outras estratégias que têm aparecido com objetivos semelhantes parecem ainda se submeter às formas de conhecimento legitimado como verdadeiro, às classificações de quem pode aprender ou quem não teria capacidade para tal tarefa, às divisões em um suposto conhecimento válido e científico e outro denominado como popular. Observamos que esses modelos curriculares buscam realizar ajustes necessários, mas não nos permitem questionar os conhecimentos legitimados como oficiais nem as próprias bases em que a inclusão foi construída. Essas práticas ditas inclusivas parecem inserir os escolares num processo de reafirmação de um conhecimento já existente sobre quem ele é e o que ele pode vir a ser.

Por isso, reitero meu desejo de investigar as adaptações curriculares para compreendermos as condições de possibilidade para a criação dessa verdade educacional e os significados que têm sido atribuídos às práticas curriculares nomeadas como *adaptações curriculares*, *adequações curriculares* ou *flexibilizações curriculares*.

Com isso, sigo para o próximo capítulo, no qual apresento a metodologia proposta para esta pesquisa.

4 CONSTRUINDO CAMINHOS: O PROCESSO DE FAZER PESQUISA SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Aprender a pesquisar decorre de um processo lento e repleto de hesitações. Compor o objeto de estudo implica dispor sensibilidade, dedicar tempo à ruminação, pôr-se em inconformidade com o que se apresenta como receituário. Como um detetive, o pesquisador sai à procura de pistas, vestígios, achados para construir uma narrativa. Inúmeros fios e fragmentos vão formar a tessitura de sua pesquisa, que implica diretamente na produção dos achados e na análise da problemática produzida nessa operação intelectual intensa que é o ato de pesquisar (BASTOS; STEPHANOU, 2012, p.8).

Assim como as autoras, desejo contar sobre o meu aprendizado de fazer pesquisa, as hesitações para compor o tão esperado objeto de pesquisa. Por isso, neste capítulo, abordo o processo de fazer pesquisa sobre as adaptações curriculares. Desejo contar o caminho que percorri na construção teórica e metodológica desta pesquisa. Mostrar o caminho torna-se importante dentro da compreensão de que pesquisar não é seguir um receituário, mas assumir uma postura investigativa, atrás de pistas e vestígios, para então construir o trabalho aqui apresentado.

4.1 Os companheiros e as ferramentas: quem convidar para pensar o processo de fazer pesquisa?

Descrever o caminho que percorri para a construção desta pesquisa significa descrever um caminho repleto de fios e fragmentos que formam uma tessitura. Como uma pesquisadora recém-chegada, para escolher um caminho, precisei entrar na ordem do discurso acadêmico e, por intermédio dele, construir a pesquisa que desejava.

Entusiasmada e envolvida com as obras de Michel Foucault, pensava: quais ferramentas seriam úteis para realizar a pesquisa que tanto desejava? Quais ferramentas poderiam auxiliar-me nessa empreitada? Para fazer essa escolha, busquei apoio na sempre difícil sistematização da obra do autor²⁹. Partindo da organização proposta por Veiga-Neto

²⁹ Cabe destacar que toda sistematização, ao mesmo tempo em que tem seu caráter didático, se torna perigosa, ainda mais ao tratarmos de uma obra tão ampla e complexa como a de Foucault. Pode ser perigoso pensar por meio dessa sistematização, impondo uma linearidade à obra do autor, como se ocorresse uma superação de conceitos ou uma evolução de novas ideias que vão sobrepor-se às anteriores. Mesmo sabendo do perigo, opto por utilizar a sistematização proposta por Veiga-Neto (2011) e por Avelino (2010), por entender

(2011), destaco três domínios que descrevem incorporações de conceitos e problematização entre eles, e não uma superação e sobreposição. O autor propõe uma sistematização da obra a partir dos seguintes domínios: “ser-saber”, onde poderíamos salientar o método arqueológico e o conceito de discurso; “ser-poder”, onde se destacam a genealogia e o conceito de poder; e o “ser-consigo”, onde encontramos referências à arqueogenealogia e à anarqueologia e podemos visualizar a noção de cuidado de si. Essa organização demonstra como a obra de Foucault sofreu mudanças ao longo do percurso. Também evidencia que uma das preocupações centrais da obra foucaultiana, como o próprio autor disse, foi o sujeito³⁰ em sua relação com *o saber, o poder e consigo mesmo*.

Ao desafiar-me a “usar” alguns conceitos de Foucault, ou sua teorização, como ferramentas para investigar o meu tema de pesquisa, utilizo a ideia de Gallo³¹ (2009) e proponho realizar um “deslocamento conceitual”, ou seja, tomar algo que Foucault pensou em um determinado campo e aproximar isso do campo educacional. Desejo utilizar o pensamento de Foucault para compreender as transformações, essas mudanças de ênfase que estão ocorrendo no mundo social e também podem ser percebidas no campo educacional – no caso específico desta pesquisa, as mudanças de ênfase que ocorrem nas teorias e práticas curriculares, especialmente a partir do movimento de inclusão.

A partir desse breve esclarecimento, assumo que os estudos foucaultianos funcionam como lentes teórico-metodológicas para esta pesquisa. De forma mais específica, busco inspiração em dois momentos distintos da obra de Foucault, que detalho a seguir.

Arqueologia. Este primeiro momento fornece elementos para investigar as condições de possibilidade para a emergência das adaptações curriculares. As obras *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber* e *A ordem do discurso* oferecem pistas para identificar um conjunto de práticas que permitem compreender as adaptações curriculares como objeto discursivo e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico. Ao utilizar a ideia de escavação para refletir sobre esse momento da pesquisa, é importante lembrar a

que essa sistematização será útil para a organização do pensamento teórico-metodológico em que se apoia esta pesquisa. Para maiores informações sobre a sistematização da obra foucaultiana em três domínios, ver Veiga-neto (2011) e Avelino (2010).

³⁰ Aqui parecer ser importante ressaltar que o conceito de sujeito, mesmo sendo um conceito central, tanto para a teoria de Foucault quanto para o campo da Educação, ele é entendido de forma bastante distinta pela Educação e por Foucault. As teorias clássicas da Educação (Comenius, Rousseau, Kant) parecem trazer um entendimento de sujeito como algo dado que pode/precisa ser educado, e a Educação forneceria ferramentas para lapidar, educar, formar o sujeito. Já Foucault compreende o sujeito como uma construção histórica, e a Educação estaria implicada com a construção desse sujeito.

³¹ Vídeo: “Os pensadores e a Educação - Michel Foucault”.

necessidade de uma escavação que deverá ser realizada com profundidade, mas isso não significa compreender *profundidade* como sinônimo de *interioridade*. Propondo-me a utilizar as ferramentas da arqueologia, desejo escavar o mais fundo que conseguir atrás de rastros que me permitam identificar elementos que vão fazer emergir a necessidade de adaptações curriculares, afastando-me do desejo de identificar um momento preciso em que elas aparecem. Assim, sistematizo alguns aprendizados que considero importantes para quem opta por realizar uma pesquisa inspirada no método arqueológico de pensamento:

- a) investigar discursos, compreendendo-os como práticas que obedecem a regras (FOUCAULT, 2013a);
- b) compreender os discursos em suas especificidades, evidenciar de que forma “[...] o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2013a, p.170);
- c) estranhar a noção de um sujeito criador, “[...] enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade [...]” (FOUCAULT, 2013a, p.170);
- d) entender que, a cada momento histórico, determinados saberes são possíveis e outros não são possíveis (FOUCAULT, 2012);
- e) abandonar a pretensão de voltar ao ponto de origem, onde encontraríamos o objeto em sua pureza, mas realizar uma modesta reescrita, uma “transformação regulada do que já foi escrito” (FOUCAULT, 2013a, p.171), uma descrição sistemática dos discursos;
- f) descrever elementos que estão presentes em um dado momento histórico, os quais permitem que pensemos de determinada maneira e não de outra, e que tipo de saber/conhecimento/ciência será possível naquele momento histórico (FOUCAULT, 2012).

Genealogia. Este segundo momento fornece subsídios para as análises porque Foucault busca conhecer, por meio de um processo histórico, as condições que possibilitaram que indivíduos se tornem sujeitos mediante processos de objetivação e subjetivação que ocorrem a partir de intrincadas relações de poder e saber. Dessa forma, é preciso recusar uma interpretação instituinte a partir dos signos, pois os signos devem ser compreendidos como a própria interpretação, e não como elementos para realizar uma interpretação; deve-se também considerar a interpretação uma tarefa infinita, que nunca acaba, pois partimos da premissa de que não existe um fato originário que possa deter o

sentido verdadeiro do objeto que estudamos. Assim, o único *a priori* desta pesquisa será o *a priori* histórico. Realizei a busca por ferramentas especialmente na obra *História da sexualidade 1 – A vontade de saber* (Foucault, 2013) e no texto *Genealogia e Poder*, publicado na obra *Microfísica do poder* (Foucault, 1984).

Seguindo a orientação de Veiga-Neto (2011), entendo que o genealogista deve ouvir a história, observando seu funcionamento, sua materialidade, não para buscar o segredo das coisas, mas para mostrar como o seu objeto de pesquisa foi construído peça por peça dentro de um processo histórico. “Assim, pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 59).

Precisamos entender os acontecimentos como resultado de disputas entre sujeitos, sobre os quais poderíamos contar variadas histórias, e não apenas a história dos vencedores, a qual estamos acostumados a ouvir. Conforme Rose (2011), um estudo que tenha seu foco na genealogia não deve ser a história das pessoas, mas a história das relações que os seres humanos têm estabelecido com eles mesmos. O autor diz que essas relações têm um caráter histórico e são construídas socialmente. Para Rose, em vez de nos dedicarmos a narrar uma história geral, poderíamos voltar nosso interesse para “rastrear as formas técnicas assumidas pela relação consigo mesmo em várias práticas [...]”. (ROSE, 2011, p. 54).

Realizando uma pesquisa inspirada no método genealógico de pensamento, sistematizo alguns aprendizados importantes:

- a) ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados e não-legitimados, contra uma instância teórica superior que irá analisar, hierarquizar e validar (ou não) em nome do que seria o conhecimento verdadeiro (FOUCAULT, 1984);
- b) combater os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico (FOUCAULT, 1984);
- c) ir de encontro a toda economia, a todos interesses discursivos que sustentam uma verdade que por vezes é aceita sem questionamentos (FOUCAULT, 2013b);
- d) passar em revista esses discursos, a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta (FOUCAULT, 2013b);
- e) buscar as instâncias de produção discursiva, de produção de poder e das produções de saber para construir a história dessas instâncias e de suas transformações (FOUCAULT, 2013b).

Inspirando-me na arqueologia e na genealogia³², desejo olhar para os documentos legais e para as revistas pedagógicas para visualizar as tramas históricas em que as teorias e práticas curriculares e os movimentos de inclusão se cruzam. Tento compreender a emergência das adaptações curriculares e a mudança de ênfase que torna as flexibilizações (curricular e docente) uma preocupação central na Contemporaneidade, passando a orientar uma diversidade de aparatos pedagógicos, tais como o planejamento e a avaliação.

Nessa perspectiva, apresento novamente a pergunta de pesquisa: *Que significados sobre as adaptações curriculares são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas especializadas?*

A construção desse problema de pesquisa tornou-se possível porque parti de alguns pressupostos teóricos que orientam minha forma de pensar, além do contato frequente com meu material de pesquisa, mesmo antes de ele ser escolhido como tal. Refiro-me a *construir* porque tenho a compreensão de que não existia um problema de pesquisa, em algum lugar, para ser descoberto. A partir de minha curiosidade e de minhas inquietações com relação às adaptações curriculares, construí um problema de pesquisa onde, para muitos, pode não existir problema algum.

Para escolher as ferramentas teórico-metodológicas, foi necessário manter um exaustivo contato com o material de pesquisa. A identificação da utilidade e produtividade das ferramentas escolhidas para analisar a emergência das adaptações curriculares, bem como os deslocamentos e mudanças de ênfases que ocorrem a partir de sua invenção, só foi possível a partir do contato com os materiais que constituem a empiria deste estudo.

O processo de escavação a partir dos materiais de pesquisa inicia no segundo semestre de 2013, quando começo a manusear o primeiro conjunto de documentos legais, tendo como objetivo inicial compreender de que forma as adaptações curriculares eram narradas nesses materiais.

Durante esse primeiro contato com um pequeno conjunto de materiais, comecei a dar-me conta de que as adaptações curriculares, além de serem naturalizadas, eram vistas como uma “solução milagrosa” para os problemas que começavam a ser enfrentados a

³²Mesmo sabendo, a partir da discussão proposta por Avelino (2010), que, no último domínio foucaultiano, encontramos referência à arqueogenealogia e à anarqueologia e compreendendo-as como inspirações potentes para pensar nossos modos de fazer pesquisa, nesta pesquisa, preciso deixar claro que, por vezes, tomo a arqueologia e, por vezes, a genealogia como referência, o que não significa dizer que me inspiro na análise anarqueológica utilizada por Foucault em seus últimos cursos, quando os modos de subjetivação irão aparecer como preocupação central.

partir do ingresso dos alunos ditos de inclusão no ensino regular. Isso me levou a perceber como era importante ampliar a escavação e analisar os termos *currículo* e *inclusão*.

Esse primeiro momento foi muito conturbado. Ao mesmo tempo em que me colocava a escavar a documentação que regulamentava tanto o currículo quanto a inclusão no Brasil, era provocada a colocar minhas certezas mais uma vez sob suspeita, especialmente nos encontros com o grupo de orientação e nos seminários da linha de pesquisa II.

Tensionando a investigação inicial, percebi que seria necessário ampliar meu material de análise para mostrar as recorrências discursivas que permitem a construção das adaptações curriculares e posteriormente o deslocamento das adaptações para as flexibilizações curriculares. Assim, ampliei meu material de análise, incluindo uma série de revistas pedagógicas que me permitem identificar e descrever esses deslocamentos.

Ao estudar os documentos legais, articulando-os com as revistas pedagógicas, pude identificar enunciações específicas. Foi a partir daí que pude escolher as ferramentas necessárias para a análise desse material, as quais apresento na próxima seção.

4.1.1 As ferramentas

Para utilizar o pensamento de um filósofo como uma caixa de ferramentas, foi necessário realizar o exercício de abrir a caixa e escolher, dentre tantas, as que mais poderiam auxiliar-me na tarefa de identificar quais significados com relação às adaptações curriculares têm sido produzidos e a descrever algumas condições de possibilidade para o seu aparecimento histórico. Assim, escolho e apresento alguns conceitos para então utilizá-los de forma interessada.

Começo apresentando o conceito de discurso como ferramenta teórica e metodológica, compreendendo que discurso é prática. Essa compreensão, segundo Fischer (2002), opera consequências teóricas e práticas imediatas na nossa forma de pesquisar, pois esse entendimento está associado a: “[...] uma específica concepção de sujeito, esse lugar por excelência dos investimentos de poder e saber”. (FISCHER, 2002, p.43).

Compreender que os sujeitos são o lugar onde ocorrerão investimentos de poder e saber implica compreender o conceito de poder não como algo repressor, mas como algo produtivo. Para Foucault (1995), o poder incita, provoca, produz; assim, não poderíamos

possuir poder, e sim exercê-lo. Dentro dessa compreensão, o poder é produtivo na medida em que seu exercício produz efeitos nos sujeitos – não efeitos que teriam apenas como objetivo a coerção, mas um jogo de permanente disputa. Torna-se importante destacar como Foucault considera o conceito de poder, pois será a partir desse entendimento que poderemos compreender o conceito de discurso como prática.

Também acredito ser importante considerar o caráter atributivo que é conferido por Foucault à linguagem. De acordo com Veiga-Neto (2011, p. 89),

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo.

Essa virada no modo de compreender a linguagem, não mais como um instrumento que formaliza o ato de pensar, mas com um caráter constitutivo, é chamada virada linguística, como explica Oksala (2011, p. 44):

O reconhecimento de que a linguagem é fundamentalmente constitutiva de nossas experiências do mundo é muitas vezes chamado, na filosofia de “virada linguística”. A ideia fundamental é que a linguagem forma os limites necessários de nosso pensamento e experiência: só podemos experimentar alguma coisa que a linguagem torne inteligível para nós.

Compreender o caráter constitutivo da linguagem é fundamental para avançarmos na compreensão do conceito de discurso. Devemos entender a virada linguística como uma grande ruptura na forma de compreendermos o mundo: não mais entendemos a linguagem como algo que utilizamos apenas para descrever algo, mas como algo que constitui os objetos de que se fala. Nesse sentido, Foucault partilha das descobertas do filósofo Wittgenstein. Segundo Veiga-Neto (2011), essa ruptura na forma de compreender a linguagem funciona como um substrato comum para esses dois filósofos (Foucault e Wittgenstein), fazendo com que nenhum dos dois tenha a intenção nem mesmo a possibilidade de construir um sistema filosófico abrangente, mas de construir teorizações parciais e contingentes. “Ao fazerem isso eles dão as costas para a busca de uma suposta razão pura e voltam-se para a análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 90).

Atribuindo um caráter constitutivo à linguagem, compreendemos que cada um de nós nasce em um mundo repleto de discursos, então, tornamo-nos sujeitos desses discursos. Para Foucault, não existe um sujeito *a priori*; somos constituídos por discursos que nos cercam o tempo todo. Compreender que somos sujeitos constituídos permanentemente por diferentes discursos é virar as costas para a compreensão de um sujeito transcendental, que teria uma essência anterior ao seu surgimento. O sujeito, assim compreendido, é constituído muitas vezes por forças inconscientes e práticas culturais que vão além do seu controle. “É formado por uma rede complexa de práticas sociais e fatos históricos, e no entanto sua experiência é a possibilidade da elucidação deles mesmos”. (OKSALA, 2011, p. 43).

Tal forma de compreender o sujeito moderno não é isenta de problemas, mesmo que hoje seja difícil outra forma de pensar as relações do sujeito, do saber e da história. Só podemos compreender que o sujeito nasce a partir de diferentes discursos se compreendermos esse caráter constitutivo atribuído à linguagem por Foucault e Wittgenstein.

Foucault (2012) avança nas análises relativas ao conceito de discurso em sua aula inaugural no Collège de France pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970, intitulada *A ordem do discurso* e publicada posteriormente em um livro. A partir dessa aula, Foucault elabora a hipótese de que vivemos numa sociedade em que a produção de discursos é, ao mesmo tempo, controlada e redistribuída por procedimentos que terão como função controlar possíveis perigos, dominando o acontecimento aleatório, e assim monitorando a própria fabricação dos discursos (o que pode ser dito e o que não pode ser dito). Após apresentar sua hipótese, o autor diz que vivemos em uma sociedade com diversos procedimentos de exclusão, sendo que um dos mais evidentes princípios de exclusão é denominado interdição: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Esta é uma pista importante para podermos operar com o conceito de discurso: compreender que não se pode falar tudo e observar quais as circunstâncias que permitem que alguns discursos circulem em determinada época, e não em outra.

Para Foucault, além do sistema de interdição que atinge o discurso, outros dois sistemas de exclusão podem ser destacados; são eles: a segregação e a vontade de verdade. Segundo o filósofo, enquanto os dois primeiros sistemas de exclusão (interdição e

segregação) tendem a tornar-se mais frágeis, ao contrário, a vontade de verdade torna-se cada vez mais profunda e incontrolável, e é dela que menos se fala.

Para analisarmos os discursos dentro de suas condições, seus jogos e seus efeitos, devemos tomar três decisões que, segundo Foucault (2012), são: 1) questionar nossa vontade de verdade; 2) restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; 3) suspender a soberania do significante.

Para executar essas tarefas, necessitaremos cumprir com algumas exigências/princípios que, de acordo com o autor (FOUCAULT, 2012), são: 1) inversão: lá onde cremos estar a fonte dos discursos, devemos reconhecer, ao contrário, o jogo negativo do discurso; 2) descontinuidade: olhar para os discursos como práticas que não são contínuas, mas que se cruzam algumas vezes; 3) especificidade: conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, para que assim os acontecimentos do discurso possam encontrar certa regularidade; 4) exterioridade: passar às condições externas de possibilidade do discurso, que dá lugar a uma série aleatória de acontecimentos e fixa as fronteiras do discurso.

Será com base nessas decisões/exigências apontadas por Foucault (2012) que irei operar com o conceito de discurso em minha pesquisa. Tendo como material empírico um conjunto de documentos legais e revistas que circulam na cultura e fazem parte da rotina de professores nas escolas, foi preciso compreender que essas reportagens/leis “não são resultado da manifestação de sujeitos individuais [...], mas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as tornam possíveis e necessárias”. (DAL’IGNA, 2005, p. 66).

Dessa forma, ao analisar os discursos legais e midiáticos neste trabalho, proponho-me a buscar os elementos que estão vivos nesses materiais, e não algo oculto que estaria escondido *por trás* daquelas falas. Como nos mostra Foucault (2013a, p. 58), para analisar discursos, devemos

[...] definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão.

Esse foi um dos meus desafios como pesquisadora: olhar o discurso sem procurar o que está no fundo ou por trás, mas buscando analisar as condições históricas que permitem que os discursos sobre adaptações curriculares se estabeleçam como verdades.

Se os discursos não podem ser confundidos com atos de fala, para analisar discursos, precisamos identificar um conjunto de enunciados. Por isso, não devemos analisar um excerto isoladamente; necessitamos olhar os excertos em conjunto e em determinados contextos, atrelados a determinadas práticas discursivas, para podermos efetuar a análise.

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo e não está sujeito às regras gramaticais, muito menos preso às normas de fala e escrita. Um enunciado nunca aparece sozinho; ele sempre aparecerá em correlação com outros enunciados de outros discursos. Foucault (2013a, p. 99) nos traz vários exemplos de enunciados que não correspondem à estrutura linguística das frases.

Finalmente, um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição formam enunciados; quanto às frases de que podem estar acompanhados, elas são sua interpretação ou comentário; não são o equivalente deles: a prova é que, em muitos casos, apenas um número infinito de frases poderia equivaler a todos os elementos que estão explicitamente formulados nessa espécie de enunciados.

Usando essas ferramentas, neste estudo, busco compreender a inclusão e as adaptações curriculares como práticas discursivas que se alimentam e se constituem de outras práticas localizadas em campos discursivos distintos (pedagógico, psicológico, legal e social, por exemplo). Também procuro analisar as condições que permitem que as adaptações curriculares se tornem importantes em determinada época e não em outra, sendo aceitas, repetidas e transmitidas, e o deslocamento das adaptações para o que tem sido chamado de flexibilizações curriculares.

Antes de realizar essa análise, apresento o processo de escolha do material empírico da pesquisa.

4.2 A escolha dos documentos: tratamento, organização e análise

Foi buscando compreender melhor a questão das adaptações curriculares que realizei um movimento exaustivo de coleta de materiais com relação ao tema. Essa busca de

informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, fotografias, entre outros, tem sido chamada no campo acadêmico de pesquisa documental. Por isso, entendo que, ao utilizar materiais como documentos legais e revistas especializadas/pedagógicas, o estudo que realizo pode ser denominado como pesquisa documental.

Para realizar uma pesquisa que se propõe a fazer uma análise documental, precisei estudar esse procedimento – o que define a pesquisa documental.

Flick (2007) ajuda-nos a pensar que as coisas adquirem *status* de documentos a partir da ligação dos objetos nos campos de ação. Segundo o autor, os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos. Para Cellard (2008), é graças aos documentos que podemos realizar um corte longitudinal que irá favorecer a compreensão da maturação ou da evolução, bem como de sua gênese até os nossos dias, dos conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas que desejamos analisar.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisas deve ser apreciado e valorizado, pois “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas [...] porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (2009, p. 2). Ainda de acordo com os autores, existe uma “ritualística necessária” para a preparação dos documentos para análise, o que consiste em localizar textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, bem como sua representatividade.

Considerando que esta pesquisa se movimenta no campo dos estudos foucaultianos e que pretendo realizar uma análise documental, assumo como desafio a análise desses documentos como *monumentos*³³. Foucault destaca que a história tem mudado sua posição acerca do documento, cabendo ao pesquisador trabalhá-lo no interior de suas tramas para então poder elaborá-lo. Assim, como diz Le Goff (1996, p. 547-548),

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser

³³ De acordo com Castro (2009), a primeira tarefa da história já não tem como base a interpretação de documentos para determinar se dizem a verdade ou não, mas sim consiste em olhá-los a partir de seu interior. O uso de documentos como monumentos não tem como objetivo a busca de rastros que os homens teriam deixado, “mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelecendo relações, reúne-os segundo níveis de pertinência” (2009, p. 41).

manipulado, ainda que pelo silêncio.[...] O documento é monumento. [...] Qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso. (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Não existiria uma oposição entre o verdadeiro e o falso, e, citando a famosa e difundida frase de Foucault, as verdades existem, mas são deste mundo. Ainda segundo o autor (2013a, p. 8),

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.

Essa compreensão exige que eu assumo uma postura mais humilde como pesquisadora e não busque uma *verdade* nos documentos que analiso. Exige, também, que eu investigue como o meu objeto de pesquisa se tornou uma verdade dentro da nossa sociedade por meio dos documentos. Ao olhar para esses documentos, busco enxergar pistas que me permitam construir o caminho que legitimou as adaptações curriculares e fez delas uma verdade. Com ajuda de Foucault, procuro isolar os elementos para, após conhecê-los, poder agrupá-los e relacioná-los como forma de construir (novos) significados. Como diz Cellard (2008, p.306), ao proceder à análise documental, a pesquisadora “[...] desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento”. Da mesma forma, Le Goff (1996, p. 548) explica que, para analisar documentos, “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”.

A partir do estudo da pesquisa documental e utilizando as ferramentas foucaultianas, estabeleci alguns pressupostos para realizar a análise dos documentos que compõem meu *corpus* analítico. Para realizar uma pesquisa documental, é importante:

- a) ver os documentos como meios de comunicação. Para Flick (2007, p.232), “o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu este documento, com que objetivo e para quem?”. Portanto, analisar discursos seria

observar exatamente isto: as relações históricas e as práticas que estão vivas nos discursos;

- b) lembrar que os documentos não devem servir para validar informações ou afirmações nem para representar como era a realidade em determinado tempo. Devemos olhar para os documentos, como nos provoca Flick (2007), como uma forma de “contextualização da informação”;
- c) operar com o conceito de discurso como prática (FOUCAULT, 2012), para compreender que os documentos são constituídos por discursos e são produtores de discursos;
- d) multiplicar as coisas ditas, evitando, assim, uma operação de simplificação e assepsia dos enunciados. Como explica Fischer (2012, p.81), “construir unidades, longe de significar uma operação de simplificação e assepsia dos enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, é um trabalho [...] de multiplicação dessa realidade da coisa dita [...]”.

Para empreender uma pesquisa documental, precisamos constituir um *corpus* satisfatório, e isso significa “[...] esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. (CELLARD, 2008, p.300). Com esse objetivo, começo minha seleção de materiais.

Olhando para os documentos brasileiros, parto do ano de 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Depois, retorno aos primeiros documentos dos anos 1990, buscando em outros marcos legais condições de possibilidade para pensarmos as adaptações curriculares. No documento da *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), não encontrei discussões sobre as adaptações curriculares propriamente ditas, mas considerei necessário incluí-lo no grupo de materiais porque possibilita mostrar um deslocamento importante que será abordado nas análises: do aluno adaptado à escola flexível. Também incluo nesse grupo a *Declaração de Salamanca* (1994), pois encontro nessa declaração elementos que vão tratar da importância da construção de currículos específicos para pessoas com deficiência. Com base nessa declaração, será construída a *Lei de Diretrizes e Bases*, publicada dois anos depois, sendo possível identificar também nesse documento algumas passagens que nos remetem a um currículo pensado para os alunos ditos de inclusão; por esse motivo, também essa legislação se insere no meu grupo de materiais analíticos. Ainda considerei importante incluir, para fortalecer as análises especialmente

voltadas para a constituição de uma docência flexível, as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) e as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2009).

Seguindo a escavação em busca de mais pistas para minha análise³⁴, encontro uma informação significativa em uma cartilha do Projeto Escola Viva³⁵, produzida no ano 2000, que é lançada com o objetivo de “[...] aprofundar, detalhando com maior objetividade as competências e atribuições, bem como as ações que se encontram envolvidas na busca de construção de um sistema educacional inclusivo”. (BRASIL, 2000, p. 7 e 8).

Destaco esse documento porque nele encontro uma nota de rodapé que me forneceu indicações preciosas para continuar minha escavação. Nessa nota de rodapé, encontra-se uma explicação com relação à nomenclatura utilizada no documento original *PCN Adaptações Curriculares* (1998), que utiliza as categorias adaptações curriculares significativas e não-significativas. Conforme os autores da cartilha, no documento original, optou-se por manter a nomenclatura utilizada na Espanha. Porém, os autores consideraram que o termo “significativo” em espanhol tem um sentido diferente do que em português, e, por isso, a cartilha utiliza a nomenclatura adaptações curriculares de grande e pequeno porte para descrever o que se pretende³⁶. Ao ler essa nota de rodapé, senti a necessidade de investigar quem utilizou essas expressões na Espanha, que parecem ter sustentado a construção da proposta das AC no Brasil³⁷.

³⁴ Em 2013, a seleção de materiais para realizar esta análise ficou restrita a documentos nacionais, mas, provocada em minha sessão de qualificação pela banca, especialmente pela professora Elí Fabris, senti a necessidade de ampliar esse olhar, e isso foi muito importante para mostrar algumas das condições de possibilidade para o surgimento das adaptações curriculares.

³⁵ O Projeto Escola Viva, segundo o *site* do Ministério da Educação, tem como objetivo atender às necessidades dos programas de formação e oferecer suporte técnico-científico aos professores como forma de garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos alunos nas salas de aula do ensino regular. Com esse objetivo, a Secretaria de Educação Especial distribuiu para todos os estados brasileiros um conjunto de materiais que compõem o Projeto Escola Viva. Esta coletânea, lançada no ano 2000, teve uma distribuição de 10.000 exemplares. No ano de 2005, houve uma nova edição destas cartilhas, com uma tiragem de 1.200 exemplares, contendo cinco cartilhas (a primeira, denominada “Iniciando nossa conversa”, não tem um número). A cartilha número 5, que discutiu as adaptações curriculares no ano 2000, não foi publicada novamente em 2005.

³⁶ Segundo o *PCN Adaptações Curriculares* (1998), as adaptações curriculares não-significativas podem ocorrer em vários níveis no currículo. Essas adaptações constituem modificações menores no currículo e devem ser realizadas pelo professor no planejamento normal da atividade docente. Já as adaptações curriculares nomeadas como significativas são aquelas em que ocorre a eliminação de objetivos básicos e a introdução de objetivos específicos para as características e necessidades dos alunos. Essas adaptações não podem ocorrer por decisão apenas do professor, mas sim com apoio da equipe pedagógica da escola (BRASIL, 1998).

³⁷ Zanata (2004) investiga práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos e para isso se dedica ao estudo das adaptações curriculares. A autora discorre sobre a utilização dos termos *adaptações* ou *adequações curriculares* e conclui que ambas as expressões se referem praticamente à mesma ideia e apontam

Foi então que realizei uma consulta às referências teóricas utilizadas para fundamentar as adaptações curriculares brasileiras e lá encontrei um livro denominado *Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración*, escrito por Manjón e publicado no ano de 1994, e um documento produzido pelo Ministerio de Educación y Ciencia da Espanha em 1992, intitulado *Adaptaciones Curriculares*. Foi a partir destes dois documentos que voltei minha escavação para a produção espanhola relativa à inclusão e às adaptações curriculares.

Nessa busca, pude perceber que existe um vasto material produzido na Espanha que trata das adaptações curriculares, e vários autores têm se dedicado a esta temática, entre eles, Daniel Manjón, Rosa Guijarro e Eladio Heredero. Esses autores aparecem entre os mais citados na bibliografia brasileira que se refere a este tema. Seguindo minha investigação na produção espanhola, encontro ainda referência ao *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*³⁸, que ficou conhecido como relatório de Warnock³⁹, nome de seu organizador. Este relatório é uma das referências mais antigas utilizadas pelos autores espanhóis e por autores brasileiros⁴⁰. Cabe ainda destacar que, na maioria dos artigos, os autores utilizam referências mais recentes e que um cita o outro como referência. Então, acreditando que esse relatório poderia ser uma peça importante para minha investigação, passei a considerá-lo material de pesquisa.

pelo menos dois significados: “por um lado, há o pressuposto que o currículo pode sofrer alterações no momento em que é elaborado, havendo várias possibilidades de intervenção como supressão ou inclusão. Por outro lado há o princípio de que o currículo pode ser passível de adequações, ou seja, não sofre mudanças drásticas, e o que se pode alterar seriam as práticas pedagógicas para tornar mais efetivo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e favorecer o acesso ao currículo” (ZANATA, 2004, p. 46).

³⁸ Necessidades educacionais especiais: Relatório do comitê sobre Educação de crianças e jovens portadores de deficiência (tradução minha).

³⁹ Esse relatório foi produzido a pedido de Margaret Thatcher, então secretária de Educação, que propôs, juntamente com outros secretários de Educação, a criação de uma comissão de inquérito para investigar a oferta educativa na Inglaterra, Escócia e no País de Gales para crianças e jovens em situação desfavorável devido a deficiências do corpo ou da mente. Essa comissão, que teve como responsável Hellen Mary Warnock, realizou sua primeira reunião em setembro de 1974 e era composta por 27 membros. Os membros foram divididos em subcomissões que visitaram escolas, hospitais e faculdades, inclusive em outros países que não estavam envolvidos na produção do relatório, como Estados Unidos e Alemanha. As subcomissões concluíram seu trabalho em maio de 1977, e o relatório teve sua versão final em março de 1978, sendo publicado em 1979. O que foi proposto no relatório foi a base para a criação de uma nova legislação que dava novos direitos aos familiares com relação às necessidades especiais dos filhos, ressaltava a importância da inclusão dessas crianças nas classes regulares e introduzia o apoio educacional especializado para esses alunos. Destaco, ainda, que o que foi relatado neste documento extrapola os limites da educação e contempla aspectos relativos à saúde, preparação para o mercado de trabalho, construção de redes de apoio para atender às necessidades de cada aluno e apoio para que pesquisas fossem realizadas contemplando essa temática. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

⁴⁰ Autores como Bridi (2011) e Izquierdo (2006) citam este relatório para indicar um dos primeiros registros do termo *necessidades educativas especiais*.

Assim, a partir de uma postura arqueológica, pude identificar/selecionar uma série de documentos que vão constituir o primeiro grupo de análise e permitir que eu investigue a emergência das adaptações curriculares e mostre o deslocamento da adaptação para a flexibilização. Os documentos que compõem o primeiro grupo são, por ano de publicação:

Quadro 1 – Primeiro grupo de materiais analisados

DOCUMENTO	PUBLICAÇÃO
Relatório de Warnock	WARNOCK, 1979
Adaptaciones Curriculares	MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1992
Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración	MANJÓN, 1993
Declaração de Salamanca	UNESCO, 1994
Política de Educação Especial	BRASIL, 1994
Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar	GUIJARRO, 1995
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN	BRASIL, 1996
Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	BRASIL, 1998
Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica	BRASIL, 2001
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado	BRASIL, 2009
A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares	HEREDERO, 2010

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às revistas, realizei o movimento inverso. Parti do ano de 1996, ano em que encontrei a primeira referência de um currículo pensado para alunos ditos de inclusão no Brasil, indo até 2014, com o objetivo de identificar quais revistas falavam sobre adaptações curriculares e como falavam. No início, olhei todo tipo de revista e não apenas as revistas pedagógicas: reportagens publicadas nas revistas *Veja*, *Época* e *Pais & Filhos*, entre outras. Ao estudar esse material, percebi que o tema da inclusão é muito pouco abordado e não se fala em currículo e adaptações curriculares. As revistas que exploram de forma mais específica o tema estudado têm como público-alvo professores, educadores e/ou gestores. Dentre as publicações existentes, escolhi analisar as revistas *Pátio* e *Nova Escola*, por dois motivos: primeiro, por serem revistas com distribuição gratuita para a rede pública de

ensino brasileira⁴¹; segundo, por encontrar maior recorrência do tema nessas publicações. Busquei catalogar e criar tabelas com o material retirado das revistas de meio digital ou no papel. Assim, o segundo grupo constituiu-se por revistas pedagógicas que trazem questões importantes para compreendermos como vão se estabelecendo algumas relações entre os documentos legais apresentados no Grupo I e as reportagens publicadas na mídia.

Considero, ainda, as revistas como documentos importantes de análise, na esteira de pesquisas⁴² desenvolvidas com esses artefatos chamados pedagógicos, pois, ao tematizarem a educação e as adaptações curriculares, por exemplo, participam da produção de seus significados na sociedade contemporânea.

Após a qualificação, também realizei uma busca com o descritor “flexibilização” no site das revistas pedagógicas *Pátio* e *Nova Escola*. O conteúdo dessa busca foi utilizado de forma suplementar para sustentar a hipótese de que hoje vivemos o imperativo da flexibilidade⁴³. No Capítulo 6 desta dissertação, apresento e discuto algumas matérias publicadas exclusivamente *on-line* que serão importantes para a análise onde articulo os processos avaliativos e a flexibilidade. Algumas revistas foram incluídas no grupo após a qualificação, pois, quando olho para esse material, penso em uma fotografia do presente, dando visibilidade ao que acontece com esse tema nos dias de hoje. O Grupo II é composto de:

⁴¹ De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. No ano de 2013, foram distribuídas 1.810.530 revistas *Nova Escola* em 10 edições e 724.212 revistas *Pátio* em quatro edições; 153.840 escolas foram contempladas com esse material. Trago essas informações como forma de destacar a relevância do material analisado nesta pesquisa devido à abrangência da distribuição de tais conteúdos em âmbito nacional. Informações disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/4063-pnbe-2013>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

⁴² Aqui posso citar a pesquisa de Gerzson (2007), que, ao investigar os discursos sobre Educação nas revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ*, mostra o quanto a mídia faz proposições para as sociedades contemporâneas, propondo concepções e práticas favoráveis para a manutenção das políticas neoliberais. Cito também a pesquisa de Cordeiro (2013), que analisa como os discursos que circulam em revistas informativas brasileiras propõem um modo de governo do final da vida, produzindo sujeitos que governam seu fim. Também desejo fazer referência a algumas pesquisas que utilizam como material empírico publicações da revista *Nova Escola*: Tomio (2013), que investigou o processo de construção do livro didático; Santana (2011) que analisou como a docência era narrada/ construída nas publicações analisadas, articulada com a noção de empreendedorismo; e Santos (2010), que analisou capas e imagens publicadas na revista que evidenciam a representação da docência como sendo predominantemente feminina.

⁴³ Um quadro com os resultados encontrados nessa pesquisa *on-line* pode ser encontrado nos anexos desta dissertação.

Quadro 2 – Segundo grupo de materiais analisados

MATERIAL	PUBLICAÇÃO
Revista <i>Nova Escola</i>	13 edições: um exemplar de 2003 ⁴⁴ , um de 2004, um de 2005, três de 2006, dois de 2009, um de 2010, dois de 2012 e dois de 2013.
Revista <i>Pátio</i>	Quatro edições: uma de 2005, uma de 2009, uma de 2010 e uma de 2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Meu desejo, ao selecionar dois grupos com materiais de análise tão distintos, é mostrar como as adaptações curriculares se estabelecem como uma verdade, utilizando diferentes estratégias e no contexto de campos distintos: legal, pedagógico, midiático.

Justifico a variedade de materiais porque acredito que não posso resumir a trajetória das adaptações curriculares, como um fenômeno estabelecido há mais de 10 anos nas escolas, de forma simplista ou irresponsável. Penso que é a articulação de dois tipos de documentos que permite sustentar meus argumentos nesta pesquisa. Segundo Cellard (2008), será justamente a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas e as corroborações das intersecções que vão dar profundidade, riqueza e refinamento para as análises. Nas palavras do autor (2008, p.307):

Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais. Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Além dessa necessária abertura de espírito diante dos dados potenciais também é preciso contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais.

Com essa postura investigativa proposta por Cellard (2008), busquei diferentes pistas, procurei questionar-me para investigar os ditos sobre as adaptações curriculares e compreendê-los como produtores de verdades que funcionam como organizadoras da prática educacional e os modos como os envolvidos nesse processo são conduzidos a agir, falar e pensar de determinadas formas e não de outras.

⁴⁴ Analisei revistas desde o ano de 1996, porém, identifiquei a primeira menção às adaptações curriculares em 2003.

Busquei deixar claro até aqui que, ao investigar esses documentos-monumentos, assumi uma compreensão alargada do conceito de documento que não se restringe a algo que teria sido produzido e organizado no passado, mas “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador [pesquisador] usá-lo cientificamente [...]”. (LE GOFF, 1996, p.545).

Nessa compreensão, cabe ainda marcar que este estudo não é inocente, pois, como nos provoca a pensar Louro (2007, p. 213), “nada é inocente, desde a escolha do objeto, das questões, dos procedimentos investigativos até, obviamente, as formas que utilizamos para dizer tudo isso”. Como indica Louro, mesmo que nossas pesquisas sejam marcadas por nossos propósitos políticos, devemos tomar cuidado para evitar o tom panfletário. Segundo a autora, “o panfleto é por suas características, um texto sensacionalista, freqüentemente violento e breve e cujo objetivo máximo é o impacto [...]”. (LOURO, 2007 p. 213).

Com essa reflexão, compreendo a importância de achar um equilíbrio, nesta pesquisa, entre os desejos investigativos, os propósitos políticos e a produção de um texto acadêmico. Mesmo que, como professora, esteja politicamente engajada com as ideias de inclusão, neste momento, é preciso afastar-me para encontrar o equilíbrio necessário para manter o rigor deste texto acadêmico e evitar o tom panfletário, que por vezes me parece tão tentador.

Quero ainda destacar que não me parece coerente afirmar que exista apenas um método ou uma forma de conhecer que seja denominada como científica, dentro da compreensão de que a forma como pesquisamos, como conhecemos e, conseqüentemente, como escrevemos é atravessada por nossas escolhas teóricas, políticas e afetivas. Como mostra Louro (2007), o “tom” de um texto pode servir para terminar com uma discussão ou, ao contrário, pode problematizar o tema, provocar polêmica. A autora, então, pergunta: “qual dessas formas deveria ser considerada mais ‘científica’?” (LOURO, 2007, p. 215). Penso, como já mostrei várias vezes neste texto, que o modo como escrevo tem tudo a ver com minhas escolhas teóricas e políticas. As escolhas que tenho feito nos últimos anos têm me provocado a duvidar de certezas colocadas como definitivas. Para fazer esta pesquisa, precisei abandonar a pretensão de dominar amplamente o assunto ou conhecer *todos* os ângulos do tema estudado. Precisei afastar-me da ideia de trazer a grande resposta para o

problema que se coloca. Tive de admitir ter incertezas, dúvidas, para utilizar, então, formulações mais abertas.

Assim, após ter apresentado o *corpus* da pesquisa, o procedimento metodológico e as ferramentas analíticas, inicio no próximo capítulo a análise propriamente dita.

5. MUDANÇA DE ÊNFASE: DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

Rech (2010) mostra que a inclusão escolar foi constituída a partir de vários movimentos anteriores, dentre eles, o movimento pela integração escolar. A autora destaca que esses deslocamentos estão mais visíveis nos anos 1999 a 2002 – segundo mandato do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, constituído por um estado de governamentalidade neoliberal. Assim, não basta que se faça parte de determinado grupo; será necessário diluir-se. Essa diluição, conforme a autora, ocorrerá no sentido da flexibilidade e do controle do risco social.

Dal’Igna (2011) descreve e problematiza a relação família-escola, procurando de que formas, na governamentalidade neoliberal contemporânea, algumas tecnologias de governo operam na constituição dessa relação e como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias de governo. Ao fazer isso, a autora identifica uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade). Na produção dessa parceria família-escola, a autora descreve e analisa uma tecnologia de poder: a tecnologia de participação, que opera conduzindo a conduta das famílias na direção desejada. Na Contemporaneidade, torna-se importante investir na parceria, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações na promoção de mudanças sociais.

Klaus (2011) realiza uma análise genealógica da emergência da Administração Educacional no Brasil, buscando compreender algumas das condições de possibilidade que a tornaram possível. A noção de desenvolvimento é identificada como uma das condições, uma vez que coloca em funcionamento um conjunto de práticas utilizadas estrategicamente no governo da população porque possibilitam maior planejamento e modernização. O estudo aborda, ainda, a importância das lutas por menos Estado e a importância da repulsa à rotina, à burocracia e à lógica da pirâmide para a mudança de ênfase da Administração Educacional para a gestão educacional, bem como para o funcionamento da governamentalidade neoliberal. A autora evidencia que, na Contemporaneidade, a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo se tornaram valores sociais.

Início este capítulo apresentando de forma resumida as principais conclusões de três pesquisas que investigam deslocamentos, mudanças de ênfase que ocorrem na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade. As pesquisas descrevem e analisam, respectivamente, o deslocamento de integração para inclusão (RECH, 2010) e as mudanças de ênfase da aliança família-escola para a parceria família-escola (DAL’IGNA, 2011) e da administração educacional para a gestão educacional (KLAUS, 2011).

Essas pesquisas serão importantes porque contribuem para o fortalecimento dos principais argumentos da pesquisa, formulados a partir da análise de documentos legais e de revistas pedagógicas especializadas: a emergência das adaptações curriculares no Brasil; a mudança de ênfase das *adaptações para as flexibilizações curriculares*.

Desejo mostrar que hoje vivemos o que se pode chamar de “imperativo da flexibilidade” e que tal imperativo é sustentado por deslocamentos ocorridos na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade, alguns deles analisados de forma detalhada nas teses apresentadas. Para incluir, para ser parceiro e para ser gestor, é preciso *ser flexível*, é preciso investir na construção de uma *escola flexível*, um *currículo flexível* e de uma *docência flexível*. Utilizando as contribuições dos estudos foucaultianos, as autoras também mostram que as mudanças de ênfase são constituídas por – e ao mesmo tempo fortalecem – a governamentalidade neoliberal.

Antes de passar às análises, acredito ser importante registrar que não assumo uma posição contra ou a favor das flexibilizações curriculares. Desejo é investigar como ocorre a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares e o que tal mudança implica. Gostaria, ainda, de narrar brevemente uma situação ocorrida recentemente que provocou mais inquietação.

Este ano, por convite da Secretaria de Educação do município onde trabalho, assumi a função de professora em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Saí da escola em que atuava desde minha nomeação para uma nova escola e um novo desafio. Passado meio ano de trabalho junto com a equipe diretiva da escola, os professores e os alunos, fui chamada à sala da diretora. Durante a conversa, ela resumiu da seguinte forma a sua percepção do meu trabalho: “todos estamos muito felizes com a tua chegada e a tua atuação. O trabalho que estás desenvolvendo é ótimo, *és uma profissional muito flexível!*”.

Essa situação foi importante para que eu continuasse refletindo sobre minhas análises, pois é importante compreender que, na Contemporaneidade, cada vez mais nos é exigida certa *postura flexível*, mas a forma como iremos atuar em nossos espaços de trabalho e buscar a formação que nos é exigida poderá tanto nos conferir o “título” de *profissional flexível*, quanto constituir-se como uma forma de *contraconduta*⁴⁵ a essa lógica de precarização do trabalho docente, esmaecimento dos conhecimentos no espaço escolar e aligeiramento das formações oferecidas. Mesmo que eu seja narrada como uma professora flexível, compreendo que essa flexibilidade pode ser significada de diferentes formas.

⁴⁵Segundo Foucault (2008a, p.257), o movimento de *contraconduta* teria como objetivo outra conduta, isto é, “[...] querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores, e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos”.

Feitos esses esclarecimentos, retomo a argumentação que desejo estabelecer neste capítulo. Ao analisar o conjunto de documentos legais e de revistas pedagógicas especializadas que compõem o meu material analítico, desejo mostrar que o conteúdo desses documentos está submetido a um regime de verdade que os torna possíveis e necessários dentro de um contexto. Como nos mostra Foucault (2013a), realizar um exercício analítico exige partir de uma dispersão de análises enunciativas, mapear enunciados para, então, investigar sua condição de existência, buscando estabelecer relações entre eles e mostrando continuidades e descontinuidades. Assim, desejo examinar quais as condições para a existência das adaptações curriculares e para a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações. É esse exercício de análise que desenvolvo a seguir.

5.1 Do aluno adaptado à adaptação curricular

Figura 1 – Capas de revistas pedagógicas





Fonte: Nova Escola, n. 165, Set.2003; Nova Escola, n. 182, Maio, 2005; Nova Escola, n.11 Ed. Especial, Out. 2006; Pátio, n. 48, Nov.2008/Jan.2009.

Para abrir esta seção, trago quatro capas de revistas pedagógicas que compõem meu *corpus* de análise.

A partir da leitura que realizei desses materiais, posso dizer que a importância atribuída à inclusão está naturalizada e, portanto, praticamente deixou de ser questionada. É interessante perceber que as matérias publicadas tendo a inclusão como tema central não problematizam tal questão, pois partem de um entendimento comum de que todos ganham com a inclusão e, por isso, ela deve ser promovida. Trata-se, assim, de um imperativo, como muitos outros estudos já apresentaram⁴⁶.

Ao dirigirmo-nos para os conteúdos das revistas cujas capas foram apresentadas, encontramos diferentes ideias sobre as adaptações curriculares, conforme os quadros a seguir⁴⁷:

⁴⁶ Gostaria de citar o estudo produzido por Heinle (2008), pois a autora investiga as representações de inclusão produzidas e veiculadas na revista *Nova Escola*. Destaco esse estudo porque, das quatro capas que apresento para abrir este capítulo, três são analisadas pela pesquisadora. A autora mapeou quatro representações de inclusão, como “sinônimo de deficiência”, “estar junto”, “situação permanente” e “compromisso de todos”. Segundo Heinle, esse exercício permitiu problematizar algumas das representações de inclusão que estão sendo produzidas e veiculadas nestes materiais, as quais contribuem para ensinar o que é inclusão.

⁴⁷ Para melhor destacar os materiais analisados, optei por colocá-los em quadros, utilizando a fonte tamanho 11.

Só adapte os conteúdos curriculares depois de cuidadosa avaliação de uma equipe multiprofissional.

Fonte: Nova Escola, n. 165, set. 2003, p. 45.

Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso.

Fonte: Nova Escola, n. 182, maio 2005, p. 42.

Aos 7 anos esse garoto atento ao exercício nem sequer pronunciava o próprio nome: Henrique. Sua família pouco sabia como ajudá-lo. Na escola ele pode conhecer a si mesmo, o manejo das coisas, as outras crianças... Estudar foi a primeira porta aberta para o desenvolvimento, que ele encontrou num ensino que respeita O TEMPO DE CADA UM.

Fonte: Nova Escola, n. 11, out. 2006, p. 27.

Sem flexibilização as mudanças continuaram sendo unicamente de fachada.

Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 18.

Ao ler os excertos com atenção, podemos observar que: as adaptações curriculares são citadas, mas precisam ser construídas com apoio de uma equipe multiprofissional; o excesso de conteúdo pode prejudicar o processo de inclusão; a escola precisa aprender a ser flexível e respeitar o ritmo de cada um. Buscando dar visibilidade a esses significados, pretendo mostrar que, assim como a importância atribuída à inclusão, as adaptações ou flexibilizações curriculares estão naturalizadas e, portanto, não são problematizadas. Intenciono trazer à tona essa questão para investigar sob quais circunstâncias passamos a falar em adaptações curriculares no Brasil. Em termos de análise, o objeto investigado – as *adaptações curriculares* – está, segundo Foucault (2013a, p.53), “relacionado ao conjunto de regras que permitem formá-lo como objeto de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico”.

Dessa forma, posso questionar: quais discursos permitem considerar as adaptações curriculares objeto de discurso, criando condições para o seu aparecimento? Quais discursos geram condições de possibilidade para a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações?

Para responder essas perguntas, começo dando visibilidade ao Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que trata sobre a educação especial, onde podemos observar alguns deslocamentos importantes com relação à inclusão e às práticas curriculares, como podemos visualizar no artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - *currículos*, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, *para atender às suas necessidades*;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, s/p) (grifos meus).

Destaco, nesse artigo da Lei de Diretrizes e Bases, a importância que adquirem o currículo, os métodos, as técnicas e os recursos educativos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Não há aqui a expressão *adaptação* ou *flexibilização curricular*, mas já se pode perceber uma preocupação com relação a um currículo que atenda às necessidades desses alunos.

Se analisarmos a Política Nacional de Educação Especial publicada no ano de 1994, perceberemos um deslocamento de um documento para o outro:

[...] Condiciona o acesso às classes comuns de ensino àqueles que *possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares* programadas do ensino comum, *no mesmo ritmo que os alunos ditos normais*.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.18) (grifos meus).

Como já mencionei no Capítulo 3, a referida política propõe a “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que têm condições de acompanhar as atividades curriculares propostas. Aqui é importante destacar que, até o ano de 1994, a política voltada para a Educação Especial não apresenta nenhuma recomendação para a escola, no sentido de propor mudanças para atender esses alunos. Nesse momento, os alunos parecem ter que se adaptar à escola, acompanhando e desenvolvendo as mesmas atividades curriculares e no mesmo ritmo que os alunos considerados normais. O documento não menciona nenhuma preocupação com mudanças

no currículo para esses alunos, muito menos a necessidade de respeito ao ritmo de cada aluno. O ritmo de aprendizagem dos ditos normais era estabelecido como norma para estar na escola regular. Podemos compreender que, dentro deste contexto, excertos como os apresentados na abertura deste capítulo que enfatizam a importância do respeito ao ritmo de cada aluno não seriam possíveis. Então, pergunto: quais as condições para o deslocamento da noção do *ritmo da turma (todos)* para o *ritmo de cada aluno (indivíduo)*? Compreendo que, para responder essa questão, devemos ampliar o nosso olhar para um contexto maior – internacional. Destaco que, no mesmo ano da publicação desta política no Brasil (1994), temos a publicação da Declaração de Salamanca (1994), onde encontramos algumas preocupações com relação ao currículo escolar voltado para a ideia de uma educação inclusiva. Algumas das ideias desta declaração serão percebidas no Brasil só a partir da publicação da LDBN 9394/96. Destaco, na Declaração de Salamanca, as orientações para ações em níveis regionais e internacionais, encontrando-se no item 7 considerações sobre uma escola inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que *todas as crianças devem aprender juntas*, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às *necessidades diversas* de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um *currículo apropriado*, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Fonte: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.5) (grifos meus).

Como destaquei no excerto anterior da Declaração de Salamanca, defende-se que “todas as crianças devem aprender juntas”, mas, para que esse princípio seja atingido, será necessário que a escola acomode “ambos os estilos de aprendizagem [...] assegurando uma educação de qualidade [...] através de um currículo apropriado”. Assim, podemos verificar que um currículo apropriado será pensado a partir da necessidade de se acomodarem os diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, será a partir do reconhecimento de que as crianças aprendem de forma e com ritmos diferentes que a necessidade de se (re)pensar o currículo começa a ganhar força. O que encontramos no corpo do texto da Declaração de Salamanca é o oposto do que encontramos no texto da Política Nacional de Educação Especial (1994), mas está muito próximo do que vemos na LDBN 9394/96.

O que me parece ser relevante apontar é que um currículo apropriado para todos os alunos começa a ser pensado na Declaração de Salamanca, o que evidencia que essa não é uma preocupação brasileira. Por isso, considero necessário analisar o tema da inclusão e das adaptações curriculares em nível internacional, pois as condições de possibilidade para a emergência das adaptações curriculares parecem advir daí.

Começo minha investigação no documento produzido pelo Ministerio de Educación Y Ciencia, da Espanha, cujo nome é: *Adaptações curriculares (1992)* (tradução minha). Destaco este documento porque é uma das referências bibliográficas utilizadas para a elaboração dos PCNs voltados para a Educação Especial aqui no Brasil e também porque é possível encontrar orientações e posições bastante similares e compatíveis com o que é proposto no documento de mesmo nome em nosso país. A seguir, apresento um trecho escolhido para mostrar as aproximações entre o documento brasileiro e o espanhol:

Para que as necessidades educativas especiais dos alunos sejam contempladas adequadamente nos projetos curriculares, nos planos de aula e nos programas individualizados, é fundamental a intervenção dos distintos professores e profissionais de apoio que atendem o aluno. [...] Este trabalho em conjunto irá facilitar uma maior compreensão e unificação dos critérios que facilitarão o trabalho com estes alunos.

Fonte: Ministerio de Educación y Ciencia (ESPAÑA, 1992, p.45) (Tradução minha.)

A importância do trabalho em equipe, envolvendo os diferentes profissionais que atendem o aluno para elaboração de projetos curriculares individualizados, também é enaltecida no documento brasileiro. Além disso, ao ler os documentos produzidos na Espanha em 1992 e no Brasil em 1998, é possível encontrar no documento brasileiro várias citações diretas e indiretas do documento espanhol. Dessa maneira, posso afirmar que o documento brasileiro foi elaborado tendo por base o documento oficial da Espanha.

Com o que foi apresentado até aqui, justifico a importância de continuar minha investigação na produção espanhola relativa à inclusão e às adaptações curriculares, pois, como mostrei anteriormente, a discussão das adaptações curriculares no Brasil é baseada, em grande medida, nessa bibliografia. Foi fácil encontrar uma vasta produção na Espanha voltada para as adaptações curriculares, pois muitas pesquisas, livros e artigos mostram uma crescente preocupação com essa temática, especialmente nos anos 90. Foi possível encontrar um artigo espanhol, publicado em uma revista brasileira em 2010, que discute a questão das adaptações curriculares. São vários autores que têm se dedicado a esta

temática; Daniel González Manjón, Rosa Blanco Guijarro e Eladio Sebastian Heredero são os mais citados na bibliografia brasileira. Esses autores e autora parecem ter opiniões similares com relação à importância das adaptações curriculares para construção da escola inclusiva. Nestes breves resgates das referências dos três autores citados, pode-se perceber como cada um explica como entende as adaptações curriculares:

[As adaptações curriculares se caracterizam por serem uma] sequência de ações sobre o currículo escolar destinado para uma população específica que conduz à modificação de um ou mais de seus elementos básicos (o que, como e quando ensinar e avaliar).

Fonte: Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración (MAJÓN, 1994, p.82) (Tradução minha).

[As adaptações curriculares] são as modificações e ajustes que se realizam em relação ao que, como e quando ensinar e avaliar, são as decisões com relações aos objetivos, conteúdos, sua sequenciação metodológica, critérios e procedimentos de avaliação.

Fonte: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (GUIJARRO, 1995, s/p) (tradução minha).

Adaptações Curriculares de Acesso ao Currículo são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos.

Fonte: A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares (HEREDERO, 2010, p.200).

Como podemos observar, os autores espanhóis discutem e definem claramente o que se entende por adaptações curriculares. Outra característica em comum desses autores é a sua aproximação com determinadas áreas de conhecimento: Manjón é psicólogo, Guijarro é doutora em desenvolvimento psicológico e aprendizagem, e Heredero tem seu pós-doutorado orientado pela professora doutora Ana Cláudia Bortolozzi Maia, que é licenciada em psicologia. Podemos identificar, na formação dos três pesquisadores, uma relação com a área da psicologia, a qual tem sustentado a importância das adaptações curriculares.

Entendo que é necessário um breve afastamento da análise que vinha tecendo até aqui para buscar auxílio em algumas autoras para mostrar como a inclusão e as adaptações curriculares são atravessadas e constituídas por alguns discursos psicológicos e psicopedagógicos.

Busco apoio, inicialmente, no estudo realizado por Coutinho (2010). Ao analisar o discurso psicopedagógico, explica que sua emergência está relacionada com o descompasso entre escola moderna e sociedade contemporânea e entre as técnicas utilizadas na escola e

os alunos que não se encaixam nos padrões de normalidade estabelecidos por essa instituição. Isso acaba fortalecendo a área da psicopedagogia, que “está servindo (atualmente, no Brasil) como um campo do saber capaz de reinventar as formas de educação escolarizada, tanto prática quanto discursivamente” (COUTINHO, 2010, p.16).

A pesquisa realizada por Lockmann e Traversini (2010) também é importante para esta análise. As pesquisadoras mostram que as práticas psicoeducativas, ou pedagógico-terapêuticas, foram aos poucos se inserindo na educação escolarizada por meio da articulação de saberes médicos-psicológicos-pedagógicos. As autoras também apontam que as ciências *psi*⁴⁸ operam com o objetivo de conduzir a conduta dos sujeitos. O objetivo central das ciências *psi*, segundo as autoras, é “ajustar, corrigir ou modificar as formas de ser do sujeito e transformá-lo em algo que ele não era no início, em algo sempre melhor e mais adequado aos princípios de uma vida coletiva em sociedade” (LOCKMANN E TRAVERSINI, 2010, p.8).

Com base nas contribuições dessas pesquisas, podemos perceber que os discursos da psicopedagogia e da psicologia passam a ganhar força no Brasil em razão de um espaço que não tem sido ocupado pela escola, considerando principalmente o descompasso entre as práticas escolares e os alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos pela escola. As ciências *psi* têm defendido a necessidade de respeito ao tempo, interesse e ritmo do aluno, enunciados estes que serão centrais para sustentar a emergência das adaptações curriculares. Como diz Coutinho (2010, p. 20),

A ideia de ritmo individual prioriza uma pedagogia centrada na atividade do aluno – para que ele se expresse “livremente” – em detrimento das normas de desenvolvimento infantil. Para além do sujeito epistêmico de Piaget, dá-se visibilidade agora ao sujeito psíquico, que possui desejos, pulsões, sintomas e a quem se deve oferecer uma educação livre de coações. E, dessa forma, há uma intensificação da ação pedagógica psicologizada, na medida em que, reforçando-se a imagem de cada aluno, supostamente permite-se que ele exerça um trabalho sobre si mesmo: processo que Lipovestsky (1989) chamou de *personalização* (grifo da autora).

Este deslocamento apresentado por Coutinho (2010) do sujeito epistêmico de Piaget para a ênfase em um sujeito psíquico, que deverá ter uma educação livre, sem coerções,

⁴⁸ Com a expressão “ciências *psi*”, Lockmann e Traversini (2010) englobam os atendimentos disponibilizados para os alunos ditos anormais que se estruturam a partir de um mesmo campo epistemológico. Esses serviços apresentam em seu nome o prefixo “psico” ou o sufixo “terapia”.

parece contribuir para que se exija cada vez mais da escola um trabalho voltado para cada aluno como um indivíduo único que terá características singulares, as quais deverão ser respeitadas e valorizadas. Isso fortalece os excertos que destaco a seguir nas revistas pedagógicas que vão defender a necessidade de respeito ao ritmo de cada aluno e de desenvolvimento de atividades individualizadas, sempre centradas no interesse de cada um:

Aparências diferentes? Talentos também!

Fonte: Nova Escola, n. 173, jun./jul. 2004, p. 32.

Cada um aprende de um jeito.

Fonte: Nova Escola, n. 192, maio 2006, p. 44.

A gestão da diversidade na escola.

Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan.2009, p. 34.

Mente Estimulada: o professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações e desenvolver formas criativas para auxiliá-los.

Fonte: Nova Escola, n. 26, jul. 2009, p. 92.

As reportagens publicadas na revista *Nova Escola* em 2004, 2006 e 2009 mostram que a inclusão está associada à necessidade de mudança na escola. As reportagens, ao destacarem que “cada um aprende de um jeito” e “as aparências e os talentos são diferentes”, mostram a importância de se observar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. Outro destaque nessas reportagens, que será analisado com maior atenção no próximo capítulo, é que cabe ao professor planejar atividades que respeitem as individualidades e identificar e trabalhar as qualidades de cada aluno. Assim, entendo que podemos dizer que a frase apresentada em uma das reportagens, “cada um aprende de um jeito”, pode funcionar como um importante enunciado que fortalece a necessidade de adaptações curriculares e contribui para a mudança de ênfase – das adaptações para as flexibilizações curriculares.

Ao identificar e mapear o enunciado “*cada um aprende de um jeito*”, apoio-me nas compreensões de Foucault (2013a) e de Fischer (2012) sobre o conceito de enunciado. O autor e a autora afirmam que todo enunciado é formado por um conjunto de signos, mas,

para caracterizar um enunciado, é importante identificar e descrever as formações discursivas que o sustentam, pois ele deve ser considerado manifestação de determinados campos de saber e, por isso, ser aceito, repetido e transmitido. Mas que campos de saber sustentam esse enunciado?

Podemos identificar que o fortalecimento da ideia de que cada aluno aprende de um jeito está relacionado com o que Walkerdine (1998) denominou “pedagogia centrada-na-criança”, pois a necessidade de adaptar/flexibilizar o currículo está vinculada com uma norma de desenvolvimento infantil.

Segundo Walkerdine (1998), para o fortalecimento dessa ideia, foi necessária a produção da noção de desenvolvimento como pedagogia, ou seja, o desenvolvimento precisa ser transformado em objeto de classificação, de escolarização no interior das práticas pedagógicas. Essa noção foi estabelecida pela utilização de diferentes aparatos, como: disposição da sala, as folhas de registro, o treinamento docente, entre tantos outros. Ainda conforme a autora, a Psicologia do Desenvolvimento e a pedagogia centrada-na-criança formam um par, ou seja: “[...] os aparatos da pedagogia não são uma mera aplicação, mas um local de produção de direito próprio”. (WALKERDINE, 1998, p.155). Assim, podemos pensar que, para além de a pedagogia ser compreendida como uma mera *reprodutora* ou *aplicadora* dos saberes advindos da psicologia, ambas operam conjuntamente, constituindo o par pedagogia-psicologia na fabricação de verdades como esta: cada um aprende de um jeito.

Outro aspecto a considerar é que esse enunciado parece estar fundamentado em uma noção de sujeito infantil considerado normal. O par pedagogia-psicologia e a forma de regulação pedagógica daí decorrente estão relacionados com o desenvolvimento paralelo de dois elementos: o estudo das crianças e a medição mental. Walkerdine (1998) mostra como as crianças como categoria se tornam objeto de estudo científico em estudos que passam a ser fundamentados na biologia, na topografia e no senso comum da vida cotidiana⁴⁹. A autora diz que esses estudos acabam por validar algumas práticas pedagógicas, que serão mais estimuladas e valorizadas justamente por terem esse caráter de ciência. Estas

⁴⁹ Walkerdine (1998) apresenta uma série de estudos que tiveram como foco o desenvolvimento da criança. Ela mostra que estes estudos iniciam com Darwin, que se dedicou a observar o seu próprio filho, e são seguidos por diferentes pesquisadores, como Willian Preyer, Granville Stanley e Margaret Donaldson. A autora diz que estas pesquisas tiveram como foco o movimento global do estudo da criança. Para mais detalhes, ver Walkerdine (1998).

pesquisas, ao mesmo tempo em que constituem uma forma de trabalho com os alunos, validam essa forma pelo seu caráter científico. Conforme Walkerdine (1998, p.176), é o posicionamento no interior de um conjunto de práticas discursivas que assegura “[...] sua forma e sua adoção de uma maneira particular, ao ajudar a legitimar e redirecionar formas de classificação de estágios de desenvolvimento como dispositivos pedagógicos regulatórios e normalizadores”.

Como procurei mostrar, os discursos das ciências *psi* são uma peça-chave para a constituição da necessidade de adaptações curriculares, pois o processo de aprendizagem é regulado por uma ideia de desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, ao “vasculhar” meu material de análise, é possível identificar uma forma de atualização dos discursos pedagógicos, psicológicos e psicopedagógicos. Atualmente, proliferam discursos neurocientíficos que se voltam para a aprendizagem. Nas revistas que analisei, foi possível observar as crescentes referências das pesquisas no campo da neurociências e como elas podem contribuir para qualificar a aprendizagem. Apresento o relato de cinco pesquisas que são tratadas em uma das revistas analisadas para mostrar como o discurso da neurociência parece ser crucial para a consolidação e o fortalecimento das adaptações/flexibilizações curriculares:

- 1- Pesquisadores [...] da Universidade da Califórnia [...] publicaram nos anos 1990 os resultados de estudos em que foram mostradas duas séries de imagens a pessoas. Uma tinha um caráter emocional e a outra era neutra. O grupo teve uma recordação maior das emotivas. Por meio de um tomógrafo, foi observada a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória, [comprovando que] quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro.
- 2- Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou.
- 3- Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento.
- 4- Nos anos 1980, um estudo pioneiro [...] demonstrou que o cérebro de macacos adultos se modificava depois da amputação de um dos dedos da mão. A perda do membro provocava atrofia dos neurônios da região responsável pelo controle motor do dedo amputado. Porém ele observou também que essa área acabava sendo ocupada pelos neurônios responsáveis pelo movimento do dedo ao lado.
- 5- A ativação de circuitos ou redes neurais se dá em sua maior parte por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil é a recuperação da memória.

Fonte: Nova Escola, n.253 jun./jul. 2012. p. 13-15.

Após o relato das pesquisas, a revista realiza uma análise, estabelecendo uma relação entre as “descobertas” do campo da Neurociência e as contribuições de grandes teóricos da Psicologia, que, segundo a revista, são: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ausubel. Ao final de cada explicação, é encontrada uma dica para o professor, que poderá utilizar as contribuições tanto das Neurociências quanto das teorias psicológicas no dia a dia de sua sala de aula:

1. O professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, consegue reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem.
2. A escola deve ser um espaço que motive e não somente que se ocupe em transmitir conteúdos. Para que isso ocorra, o professor precisa propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar.
3. Falta de atenção não é sinônimo de indisciplina ou de desinteresse por parte das crianças. Ela pode ser decorrente de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem. Para evitar isso, o professor deve focar a interação entre ele, o saber e o aluno, refletindo sobre as atividades propostas e modificando-as se necessário.
4. O aluno deve ser ativo em suas aprendizagens, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça suas potencialidades. Para isso, deve conhecê-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido.
5. Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, resignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala.

Fonte: Nova Escola, n.253 jun./jul. 2012. p. 13-15.

Ao final dessa matéria publicada na página virtual da revista, encontramos ainda vários comentários de professoras sobre o quanto a reportagem foi importante para a reflexão sobre suas práticas na escola. Destaco um dos comentários:

Excelentes explicações [...] as capacitações deviam partir disso [...] não são fórmulas, nem mágicas, é aplicação da ciência. O educando é um todo, não são partes.

Fonte: *site* da revista Nova Escola, disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/neurociencia-como-ela-ajuda-entender-aprendizagem-691867.shtml?page=5>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Como é possível perceber nos excertos anteriores e no comentário da professora, há uma matriz de sentido que regula o que pode e o que deve ser dito sobre currículo e aprendizagem: o aluno tem que ser ativo em suas aprendizagens, a falta de atenção pode ser resultado de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem, as

aprendizagens estão relacionadas com bons estímulos porque o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento.

Como explica Fischer (2012), um enunciado (“cada um aprende de um jeito”) inscreve-se “[...] no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo”. (FISCHER, 2012, p.79).

Walkerdine (1998), ao examinar as condições de possibilidade para a pedagogia centrada-na-criança, mostra que alguns enunciados só são possíveis em um determinado tempo e surgem para corresponder a uma necessidade determinada. Segundo a autora⁵⁰ (1998, p.187),

a educação das crianças pequenas de acordo com princípios livres e individuais era um imperativo não apenas para promover um desenvolvimento sadio, mas também para resolver problemas associados tanto com o crime juvenil quanto com o extremismo político. Não é nada surpreendente descobrir que o discurso do desenvolvimento infantil e o discurso da medição mental partilhavam uma mesma plataforma.

Para a autora, esses discursos (do desenvolvimento infantil e da medição mental) são significativos para a medicalização de problemas que serão ligados à pobreza, olhando-se especificamente para a saúde infantil da população. O monitoramento da saúde infantil, a preocupação com as condições físicas e a extrema pobreza parecem alimentar a necessidade de educar as crianças pequenas, a defesa da criação de creches e a elaboração de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento desta infância.

As *verdades* deste tempo sobre currículo e aprendizagem estão apoiadas em uma matriz de sentido constituída pelos campos da Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência, entre outros. Essa matriz fortalece a importância de a escola e do currículo modificarem-se para garantir a aprendizagem de todos e, mais especificamente, de cada um. Considerando o que foi apresentado até aqui, posso argumentar que o enunciado “cada um aprende de um jeito” põe em jogo um conjunto de elementos e cria condições de possibilidade para o aparecimento e delimitação das adaptações curriculares.

⁵⁰ Walkerdine (1998) descreve em sua pesquisa as condições para a emergência de algumas das muitas pedagogias experimentais e o deslocamento dessas pequenas experiências (pontuais e privadas em sua maioria) para a constituição de uma escolarização primária estatal, que toma como base essas experiências. Para tanto, a autora situa esses estudos e relaciona-os à I e à II Guerra Mundial. Não farei essa distinção neste texto, por não ser o foco de minha pesquisa. Para maiores informações, ver Walkerdine (1998).

Feitas essas considerações sobre o enunciado identificado nesta pesquisa e sobre sua correlação com discursos psicológicos, pedagógicos, psicopedagógicos e neurocientíficos, retomo a minha escavação nos documentos oficiais da Espanha. Como já mencionei, o relatório de Warnock, publicado no ano de 1979, na Inglaterra, chamou minha atenção porque parece ser uma referência teórica muito utilizada para sustentar a construção das adaptações curriculares na Espanha.

Ao ler o documento original e na íntegra, pude ter acesso a vários elementos importantes para considerarmos a construção das políticas inclusivas no Brasil e na Espanha. Como no caso deste estudo o foco são as adaptações curriculares, podemos perceber uma preocupação no relatório com relação ao currículo escolar no Capítulo 7, que tem como título *Educação especial em escolas regulares* (tradução minha), e no Capítulo 11, *Algumas considerações com relação ao currículo* (tradução minha). Para mostrar como os princípios apontados nesse relatório parecem ser fundamentais para que se defenda a necessidade de adaptações curriculares quando se pensa na inclusão de alunos com deficiência na escola regular, organizo um quadro onde busco sistematizar as principais recomendações do relatório voltadas para as escolas regulares:

1. Para as escolas regulares atenderem alunos com necessidades especiais, deverão adaptar-se a novas demandas, que poderão ser relativamente simples ou complexas, de acordo com as circunstâncias.
2. O principal fator a ser considerado vai ser, de um lado, a natureza da necessidade especial e, de outro, a flexibilidade da organização e do planejamento da escola e do professor.
3. Quando a criança apresentar uma necessidade severa incompatível para acompanhar as aulas na escola regular, deverão ser promovidas atividades esportivas ou de integração para que essas crianças possam conviver com as demais.
4. Na seleção de objetivos, devem ser feitos todos os esforços para oferecer uma gama rica e variada, que irá abranger não só a variedade de assuntos, mas também uma série de objetivos, incluindo o desenvolvimento social, intelectual, físico e emocional destes alunos.
5. No caso das deficiências complexas e/ou múltiplas, algumas decisões difíceis deverão ser tomadas na seleção de prioridades, mas deverão ser feitos todos os esforços para que os objetivos escolhidos sejam os mais próximos dos de seus pares.
6. A escolha de materiais, experiências e métodos de ensino e aprendizagem será determinada pelos objetivos e pela natureza da deficiência das crianças.
7. Um fator importante para determinar o sucesso da oferta educativa especial em escolas regulares é o grau em que tais escolas podem modificar seus currículos para acomodar diferentes grupos de crianças com necessidades especiais sem prejuízo para a qualidade da educação oferecida às outras crianças da escola.
8. Há pelo menos dois sentidos em que serão necessárias modificações com relação ao currículo. Em primeiro lugar, a modificação de materiais para crianças com deficiências físicas

ou sensoriais que são capazes de seguir um currículo comum. Em segundo lugar, pode ser necessária a modificação de objetivos de ensino, bem como materiais para outras crianças com uma variedade de problemas de aprendizagem leves ou moderados.

9. As escolas deverão estar cientes das implicações do currículo para a vida futura destes alunos, em especial, para suas perspectivas de emprego. As pessoas com deficiência e dificuldades deverão ter incluídas nos seus estágios finais elementos significativos de preparação para a próxima fase de sua vida.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no relatório de Warnock, 1979.

A partir dessa síntese do documento, podemos observar uma preocupação com relação ao currículo das escolas regulares, que deverá modificar-se para acolher alunos com necessidades especiais. Segundo o relatório, “um fator importante para determinar o sucesso da oferta educativa em escolas regulares é o grau em que tais escolas podem modificar seus currículos para acomodar diferentes grupos de crianças com necessidades especiais [...]”. Ainda conforme o documento, as modificações com relação ao currículo têm dois sentidos: “a modificação de materiais para crianças com deficiências físicas ou sensoriais que são capazes de seguir um currículo comum; [...] a modificação de objetivos de ensino, bem como materiais para outras crianças com uma variedade de problemas de aprendizagem leves ou moderados”. Por isso, acredito que os estudos relativos às adaptações curriculares têm sua inspiração inicial neste relatório, que pode ser considerado inovador para sua época⁵¹.

Após essa escavação histórica para compreendermos a emergência das adaptações curriculares, é possível afirmar que esse não é um movimento isolado que ocorre no Brasil, mas parece ser um movimento que ocorre, mesmo que em diferentes épocas, nos âmbitos nacional e internacional.

Cabe agora voltar ao contexto brasileiro para descrever os deslocamentos que ocorrem a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998). Um dos deslocamentos que podemos perceber ao analisar as revistas pedagógicas, especialmente a partir dos anos 2000, é de um aluno que precisava

⁵¹ Izquierdo (2006), em sua pesquisa, investigou as mudanças ocorridas na educação especial em Portugal, antes e depois da publicação do relatório de Warnock. Segundo a autora, as concepções desenvolvidas neste relatório alteraram decisivamente a organização da educação especial, o que significou uma mudança de primazia de atendimentos com ênfase nos saberes médicos e psicológicos, abrindo espaço para intervenções educativas e pedagógicas.

adaptar-se à escola para uma escola que deverá modificar-se para atender a todos. Vejamos os destaques nos excertos a seguir:

Qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança.

Fonte: Pátio, n. 32, nov.2004/jan.2005, p.8.

A escola de hoje reconheceu e aceitou o desafio de ensinar o compulsório da vida para todas as crianças e adolescentes. O que ela precisa mudar para ser capaz de ensinar todas as crianças?

Fonte: Pátio, n. 32, nov.2004/jan.2005, p.16.

Para trilhar esse caminho, o MEC sugere articular a programação de atendimento em dois momentos. No primeiro o docente trabalha com os conteúdos definidos num currículo próprio, geral, que tem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] No segundo [...] adapta-se o trabalho pedagógico de acordo com o histórico do aluno.

Fonte: Nova Escola, n. 26 Ed. Especial, Jul. 2009, s/p.

A escola precisa mudar. O currículo precisa ser modificado. Ele precisará ser adaptado. Se, em 1994, no período denominado de integração, o aluno deve adaptar-se à escola, com o movimento de inclusão, a lógica é invertida: todos devem estar na escola, e ela deverá adaptar-se a todos. Podemos pensar em uma escola que deverá ser *flexível*, fortalecendo a ideia das adaptações curriculares como uma estratégia⁵² para atingir tal objetivo.

A partir das análises desenvolvidas, é possível identificar três movimentos: (1) forte defesa das adaptações curriculares voltadas para os alunos com deficiência; (2) crítica à elaboração de adaptações curriculares, as quais fragilizariam o ensino para os alunos com deficiência; (3) aparecimento das expressões: “flexibilização curricular” e “flexibilizações curriculares”, que devem ser compreendidas como solução para o professor garantir a aprendizagem de todos e de cada um. Enquanto as adaptações curriculares começam a ser mencionadas nas revistas no início dos anos 2000, voltadas especificamente para os alunos com deficiência, é visível o deslocamento, a partir de 2010, para uma crescente exaltação da

⁵² Por estratégia, com base em Foucault (1995), é importante entendermos três procedimentos: escolha de meios adequados para se atingir o objetivo; a maneira pela qual um parceiro age refletindo sobre o que deverá ser a ação do outro e aquilo que o outro acredita ser a sua ação; utilizar um conjunto de procedimentos empregados em um confronto com o intuito de privar o adversário de seus meios de combate e forçá-lo, então, a renunciar à luta como meio para obtenção da vitória.

ideia de flexibilidade para pensarmos a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências.

Esse deslocamento parece óbvio e natural, mas, para muitos, pode ser imperceptível. Além disso, alguns compreendem que adaptações e flexibilizações curriculares são sinônimos. Porém, nesta pesquisa, é importante atentar para essa mudança na nomenclatura para que possamos compreender os significados atribuídos às adaptações curriculares na atualidade. Parece que, de uma hora para outra, tudo se torna flexível. Assim, questiono: por que isso nos parece óbvio e natural? Quais transformações/deslocamentos ocorreram e têm possibilitado proclamar a flexibilidade como solução na Contemporaneidade? Com base nesses questionamentos, desenvolvo a argumentação da próxima seção deste capítulo.

5.2 Flexibilizar: imperativo da Contemporaneidade

Figura 2 – Capas de revistas pedagógicas



Fonte: Nova Escola, n. 26 Ed. Especial, Jul. 2009; Pátio, n. 55, Ago./Out.2010.

As capas escolhidas para abrir esta seção ajudam-me a mostrar a mudança de ênfase que desejo analisar: de adaptações curriculares como estratégias para ensinar os alunos com deficiência para uma educação customizada que propõe flexibilizações curriculares para todos. O que me parece importante apontar é que hoje, mais do que adaptar o currículo para que os alunos com deficiência aprendam, a necessidade se volta para uma educação customizada para todos. Silva (2014), ao investigar a customização curricular no Ensino

Médio, mostra que o uso da expressão *customização* tem se multiplicado nas diferentes práticas sociais contemporâneas. Como alguns exemplos, o autor menciona a customização de roupas, *sites*, *blogs*, automóveis, maquiagens, cortes de cabelo, entre tantos outros que poderíamos citar aqui. Customizar constitui-se como um imperativo para as pessoas que buscam individualizar sua forma de estar no mundo.⁵³ Outro destaque é que as flexibilizações curriculares, voltadas para todos e para cada um, adotam como seu centro o interesse de cada aluno. Desse modo, cada um pode percorrer um caminho individualizado na sua escolarização, com base em seus gostos, preferências, dificuldades e facilidades.

Para analisar a centralidade que a flexibilidade⁵⁴ assume na Contemporaneidade e mostrar como a flexibilidade se torna um imperativo, apresento uma busca que realizei nos *sites* das revistas analisadas nesta pesquisa: *Pátio* e *Nova Escola*.

Em uma busca realizada no *site* da revista *Nova Escola* no dia 17/04/14, utilizando o descritor *flexibilidade*, encontrei 212 resultados. Analisando as reportagens, selecionei 30 porque abordavam a temática da educação. Nas demais, a palavra *flexibilidade* era utilizada apenas para referir-se, por exemplo, à flexibilidade das leis no campo educacional. Das 30 reportagens selecionadas, que foram publicadas entre os anos 2003 e 2014, 10 abordam de modo específico a Educação Física e utilizam a expressão para a valência física, não tendo sido utilizadas para fins de análise. Restaram 20 reportagens, que dividi em quatro áreas, abordando a Educação (cinco), a Educação Infantil (três), a Educação Especial (sete), a Gestão Educacional (cinco). No campo que denominei *Educação*, as reportagens dirigem-se a todos os professores, sem se vincular a nenhum nível de ensino.

Nessas reportagens, vê-se a importância de o professor *ser flexível* para lidar com todos os problemas de comportamento e de aprendizagem. Na reportagem publicada no

⁵³Silva(2014) mostra que a palavra *customização* é uma criação do campo da moda nos Estados Unidos desde a década de 1990, derivando da expressão: “custom made”. Essa expressão já ganha adeptos no Brasil, no final da mesma década, sendo utilizada como um sinônimo “[...] para as formas de vida que buscam diferenciar-se de outras pessoas, fazem com que os sujeitos conduzam-se com criatividade”. (SILVA, 2014, p. 146).

⁵⁴ Em uma consulta realizada no dia 28/04/2014, utilizando o buscador Google, foi possível encontrar 3.160.000 resultados. Muitas reportagens abordam a flexibilidade como valência física – capacidade de os tecidos corporais esticarem sem danos ou lesões e com ampla movimentação nas articulações. Mas também é possível encontrar várias reportagens que utilizam a expressão para enfatizar os benefícios da flexibilidade para o nosso dia a dia, flexibilidade no mercado de trabalho, flexibilidade financeira, flexibilidade de horário, flexibilidade e criatividade, flexibilidade é uma virtude para o trabalho pedagógico, flexibilidade é sinônimo de inteligência, flexibilidade ideológica, em busca da flexibilidade do Estado, como melhorar a flexibilidade de pensamento, flexibilidade e desenvolvimento pessoal, eficácia e flexibilidade, flexibilidade na Educação, o que é flexibilidade pessoal, pequenas empresas: flexibilidade para sobrevivência, flexibilidade organizacional: como alcançar. Uma das reportagens aponta cinco razões para adotar a flexibilidade na vida a dois.

ano de 2008, intitulada “À beira do caos”, a revista explica, com a ajuda de uma especialista, que o professor poderá resolver os problemas de comportamento de sua turma adotando uma postura flexível. Na reportagem publicada em 2013 sob o título “Superando o atraso”, são apresentados exemplos de escolas que flexibilizam o currículo e planejam atividades para atender os alunos com defasagem.

Nas reportagens que abordam o tema na Educação Infantil, a principal referência está na rotina, pois o planejamento e o tempo das atividades devem ser flexíveis para atender à demanda dos alunos, como na reportagem de 2012: “Preparação e flexibilidade devem andar de mãos dadas”, onde uma especialista ressalta que, se os alunos não demonstrarem vontade de realizar as atividades, mesmo se forem oferecidas diversas alternativas, caberá ao professor sensibilidade e flexibilidade para mudar o rumo da sua aula.

Com o foco na Gestão Educacional, a revista destaca a importância de o gestor aprender a organizar o seu tempo para realizar uma boa gestão e adotar uma postura flexível para solucionar os problemas do dia a dia. Por fim, na Educação Especial, encontramos referência às adaptações/flexibilizações curriculares para promover a aprendizagem, relacionando os desafios para o professor, seu planejamento e a avaliação.

No *site* da revista *Pátio*, adotei o mesmo procedimento utilizado para fazer a busca no *site* da revista *Nova Escola*. Os resultados encontrados, ainda que em escala menor, foram similares. Destas 20 reportagens, em apenas seis havia menção à importância da flexibilidade para: o trabalho com alunos da Educação Infantil, os programas escolares, o planejamento do professor e a avaliação da aprendizagem para promover a inclusão escolar. Algumas outras reportagens, quando abordavam a flexibilidade relacionada ao campo da Educação de forma mais ampla, debatiam o uso ou não de uniformes, ou ainda, relacionavam a flexibilidade aos alunos. Por exemplo, uma reportagem tinha como foco a *geração y*. Segundo a reportagem, do ano 2012, os alunos que recebemos hoje na escola são *naturalmente flexíveis* e, para acolhê-los, as escolas também precisam *ser flexíveis*. Por fim, para solucionar os problemas enfrentados pela escola, sugere-se a adoção de *novas pedagogias*, como “Pedagogia da Compreensão” e “Pedagogia das Diferenças”, havendo até uma menção à especialização “Educação lúdica”.

Como tentei mostrar, o tema *flexibilidade* prevalece nas revistas pedagógicas. Desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, precisamos de *escolas, currículos* e

docentes flexíveis, e os argumentos são os mais variados possíveis. A análise que fiz até aqui cria condições para que eu possa mostrar que a flexibilidade na Contemporaneidade passou a ser uma das estratégias de regulação da vida e, no caso desta pesquisa, de regulação do currículo e do trabalho docente.

Justamente porque observamos a celebração da flexibilidade, compreendo que é importante refletir sobre o contexto em que essa discussão se insere, pois a flexibilidade se torna um imperativo em um Estado neoliberal. Então, para analisar essa questão, busco apoio na análise de Saraiva e Veiga-Neto (2009) sobre algumas transformações recentes do neoliberalismo e suas possíveis relações com o campo da Educação.

Ao discutir uma mudança de ênfase de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores a partir de Bauman (2008), os autores explicam que, na lógica da fábrica, como instituição fundamental para a produção de mercadorias, a produtividade do trabalhador era controlada de uma determinada forma. Na fábrica moderna, os corpos deveriam moldar-se às atividades que executavam. “Uma vez moldados, esses corpos poderiam se enrijecer, poderiam se tornar refratários a reconfigurarem suas próprias formas; e nem isso seria necessário, dado que sua função não mudaria”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.194).

Como podemos observar, dentro da lógica da fábrica, era necessário um corpo dócil, com facilidade para moldar-se a uma situação específica; após moldado, assim permaneceria, provavelmente, por toda a sua vida. Aqui posso fazer uma analogia entre duas palavras: *moldagem* e *adaptação*. No dicionário⁵⁵, encontram-se os seguintes sentidos para a palavra *adaptação*: 1. Ação ou efeito de adaptar. 2. Acomodação. 3. Processo pelo qual os indivíduos (ou as espécies) passam a possuir caracteres adequados para viver em determinado ambiente. Para o verbo *adaptar*: 1. Pôr em harmonia. 2. Fazer acomodar a visão. 3. Tornar apto. 4. Combinar, encaixar, justapor. Para a palavra *adaptado*: 1. Que se adaptou; tornado apto; acomodado, ajustado.

A partir desse conjunto de significados para a palavra *adaptação*, é possível perceber uma relação entre o processo de tornar o sujeito apto, adaptado a uma situação, e o processo de adaptação curricular, que torna o aluno de inclusão um corpo moldado para executar as atividades escolares. Na esteira da análise da lógica da fábrica moderna realizada

⁵⁵ Consulta realizada no dicionário *on-line* Michaelis, disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

por Saraiva e Veiga-Neto (2009), posso afirmar que a adaptação é uma característica da Modernidade.

E a flexibilização? Procurando-se o significado dessa palavra, encontra-se como significado: 1. Ato ou efeito de flexibilizar. E flexibilizar? 1. Tornar-se flexível. E flexível? 1. Que pode se curvar. 2. Que pode se dobrar. 3. Fácil de dobrar ou curvar sem quebrar. 4. Maleável. Sendo assim, a ideia de constituirmo-nos sujeitos flexíveis corresponde à lógica da empresa contemporânea e do trabalho imaterial⁵⁶, pois, nesta lógica, já não interessa mais uma moldagem definitiva do corpo. É preciso um cérebro flexível, readaptável às condições cambiantes. Nas palavras de Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.194-195): “[...] a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo marca a passagem da ênfase nos corpos dóceis para a ênfase nos cérebros flexíveis e articulados”. Os autores ajudam-nos a compreender, apoiados no campo dos estudos foucaultianos, a passagem de uma sociedade em que a ênfase estava nos dispositivos disciplinares – baseada especialmente no poder disciplinar e no biopoder – para uma sociedade em que a ênfase estaria nos dispositivos de controle: a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

Por isso, considero relevante avançarmos na reflexão voltada para os significados das palavras *adaptado* e *flexível*, compreendendo que a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle pode produzir efeitos no campo educacional e, mais especificamente, no campo curricular.

Voltamos, então, aos significados dos verbetes encontrados no dicionário: *adaptado* remete a uma condição biológica de adaptar-se para sobreviver, lembrando a teoria da evolução das espécies⁵⁷ graças à capacidade de adaptação. Já o verbete *flexível* remete a algo que é maleável, algo que tem facilidade para dobrar-se e para voltar à sua forma original. Essas são características que podem ser percebidas no campo da educação quando investimos em nossos alunos para que sejam capazes de “aprender a aprender”. O *aprender a aprender* é uma característica da Contemporaneidade, que exigirá *cérebros* e *corpos flexíveis*.

⁵⁶ Lazzarato e Negri (2001) chamam de trabalho imaterial um trabalho intangível, que não tem seus limites fixados nem no espaço da empresa nem na jornada de trabalho. Outra característica desse tipo de trabalho, nas palavras dos autores (2001, p.30), é que “é quase impossível distinguir entre o tempo produtivo e o tempo de lazer”.

⁵⁷ No final de 1859, Charles Darwin publicou o livro *A origem das espécies*, onde explicou e defendeu de forma bastante detalhada o conceito de seleção natural e também apresentou provas para a consolidação da ocorrência da evolução. Para Darwin, adaptações seriam estruturas ou comportamentos que melhoram uma função específica dos organismos, aumentando suas chances de reprodução e sobrevivência.

Observamos aqui a passagem do *aluno dócil/adaptado* para o *aluno flexível*. Para compreendermos as possíveis implicações dessa passagem para o currículo escolar, busco apoio no estudo realizado por Moraes e Veiga-Neto (2008), no qual os autores mostram que a escola passa de uma lógica de transmissão de conteúdos, na Modernidade, para a lógica de desenvolvimentos de competências, na Contemporaneidade. Essa lógica parece ter forte expressão quando falamos de inclusão, como no excerto que trago a seguir:

A ênfase curricular é a resolução de problemas e “aprender a aprender”. Em vez de infundir nos alunos um conjunto de fatos, tais como respostas decoradas para perguntas padronizadas, eles aprendem a determinar de que informações necessitam e como obtê-las. O conhecimento está sempre se transformando.

Fonte: Pátio, n. 32, nov.2004/jan.2005, s/p.

A partir desse excerto, desejo realizar uma reflexão sobre o conhecimento.

O conhecimento, na lógica da flexibilidade, parece que só terá valor se tiver uma aplicabilidade imediata. Podemos refletir sobre isso a partir da análise realizada por Bauman (2008), citando os estudos de Gregory Bateson com relação à aprendizagem. Para Bateson, o “proto-aprendizado” é aquele que podemos ver a olho nu, que pode ser facilmente gravado e monitorado; em contrapartida, o “deuteroaprendizado”⁵⁸, que consiste em um processo subterrâneo, quase nunca é notado conscientemente. O deuteroaprendizado irá reter seu valor adaptativo e apresentar sentido para seus aprendizes somente nos momentos em que estes mantiverem suas crenças de que as necessidades apresentam um padrão estável. Para o deuteroaprendizado, mais importante do que o talento dos aprendizes e a competência dos professores, será o mundo no qual esses alunos estarão destinados a viver. Bateson sente necessidade de concluir essas tipologias com relação às aprendizagens e então cria mais uma categorização, que denomina de aprendizagem terciária. Sendo assim, dentro da teoria de Bateson, teremos três níveis de aprendizagem: o aprendizado primário (proto-aprendizado), o aprendizado secundário (deuteroaprendizado) e o aprendizado de terceiro grau, ou terciário, que seria o momento em que “[...] o sujeito da educação adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a prever e lidar no curso

⁵⁸ Deuteroaprendizado é uma expressão cunhada por Gregory Bateson na década de 50. Essa expressão foi utilizada também na escola de Peter Senge, autor de livros como *A quinta disciplina* e *Escolas que aprendem*. No Brasil, a expressão cunhada por Bateson parece ter sido mais difundida pelos estudos de Edgard Morin, com a noção de aprender-a-aprender, explorada em sua obra *Os sete saberes necessários, para a educação do século XXI*.

do deuteroaprendizado”. (BAUMAN, 2008, p.159). Para Bateson, essa forma de aprender teria consequências de ordem patogênica e até esquizofrênica.

Bauman (2008) faz uma reflexão a partir da teoria apresentada por Bateson e, ao articular essa reflexão com as transformações ocorridas na Contemporaneidade, auxilia-nos a pensar que esse aprendizado terciário requer características como: “[...] aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares, tratando todos os padrões como aceitáveis apenas ‘até segundo aviso’”. (BAUMAN, 2008, p.161). As *des-aprendizagens* não são mais entendidas como distorções ou desvios do processo educativo, mas, na Contemporaneidade, “adquire[m] um valor adaptativo supremo e se torna[m] crucial[is] para o que é o indispensável ‘equipamento para vida’” (BAUMAN, 2008, p. 161).

Assim, podemos relacionar as adaptações curriculares à aprendizagem primária (aprender) e as flexibilizações curriculares a essas formas de aprendizagem secundária (aprender a aprender) e terciária (aprender a desaprender).

As flexibilizações curriculares também podem ser relacionadas com uma centralidade assumida pela aprendizagem na Contemporaneidade. Biesta (2013) mostra que um dos principais problemas da nova linguagem da aprendizagem é que ela favorece a compreensão do processo de educação como uma transação econômica, exigindo um processo em que: (1) o aprendente é visto como consumidor; (2) o professor e a escola são vistos como provedores, aqueles que existem para satisfazer uma necessidade; (3) a educação se torna uma mercadoria. Essa lógica da educação como uma mercadoria a ser entregue e a ser consumida pelo aprendente é a lógica que oferece condições para que a flexibilidade se torne um imperativo na Educação, pois precisamos de escolas, currículos e docentes flexíveis para suprir as necessidades de seus aprendentes/consumidores/clientes.

Analisando o sentimento de crise⁵⁹ provocado por essas transformações no campo educacional, Bauman (2008) diz que teria pouca relação com as faltas, os erros e a

⁵⁹ Não entendo a expressão *crise* como algo ruim a priori. Como diz Veiga-Neto (2008b, p. 143), “se examinarmos a etimologia da palavra *crise*, compreenderemos que, nas suas origens gregas, ela não denotava um sentido negativo, mas sim uma tomada de posição, um julgamento ou decisão capaz de separar o verdadeiro do falso. No grego, *krisis*, *eōs* é tanto a faculdade de distinguir, separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *krínó* e denota a própria ação de julgar (para decidir melhor). A forma latina *crisis* passou a significar o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença etc. As palavras derivadas de *crise* — como *crítica*, *critério*, *endócrino* — não têm sentidos negativos; ao contrário, evocam até mesmo alguma produtividade”. Assim no original?

negligência dos professores ou com o fracasso de uma teoria educacional (como muitas vezes somos levados a acreditar, como veremos na próxima seção, onde analiso mais a questão da constituição de um docente flexível). O autor relaciona esse sentimento de crise com a [...] “dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida”. (BAUMAN, 2008, p.163).

Essa crise que sentimos e vivemos intensamente pode estar relacionada, ainda, com a descentralização da tarefa de ensinar, que durante muitas décadas foi exclusividade das famílias e das instituições escolares, pois hoje vivemos em uma “sociedade educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) e todos devem educar. Essa perda de exclusividade pode estar contribuindo para que essa crise seja sentida de forma especial nestas duas instituições: família e escola.

Sobre isso, Bauman (2008) explica que a centralidade institucional do conhecimento e de seus praticantes esteve durante muito tempo ancorada, por um lado, na confiança que se tinha na forma de governar baseada em uma centralidade de valores e, por outro, na prática da cultura – e aqui o autor relaciona o conceito de cultura com a noção de *Bildung*⁶⁰. Então, se a centralidade do conhecimento institucional esteve por muito tempo ancorada pela noção de *Bildung* e pela forma de governar, essas âncoras eram mantidas pelas universidades, mas agora elas parecem flutuar e não dar mais a segurança que alguns tanto desejam.

Assim, retomo meu argumento inicial, perdemos (família e escola) a exclusividade pela educação, pois hoje *todos* educam: novelas, jornais, revistas, igrejas... Ao perder esse “privilégio”, somos tomados pelo sentimento de crise e convencidos de que uma das maneiras de enfrentar a crise é tornar-se mais flexível para que, de alguma forma, essa crise

⁶⁰Noguera-Ramírez(2011), com base nas análises realizadas por Klafki(1987 apud NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011), apresenta quatro características centrais das teorias clássicas de *Bildung*: 1. capacitação para uma autodeterminação racional. 2. desenvolvimento do sujeito no mundo. 3. relação dialética entre individualidade e coletividade. 4. contemplar três dimensões da atividade humana: moral, cognitiva e estética. Cabe ressaltar que, apoiada em Noguera-Ramírez(2011), não compreendo os conceitos de *Bildung* e educação como sinônimos, pois o conceito de educação estaria mais voltado para o *institutio* (ligado a educação, criação, preocupações biológicas e fisiológicas, medidas disciplinadoras e civilizantes), enquanto *Bildung* poderia ser tomada como uma atualização do *eruditio* (cultivação do espírito, da alma, fortemente relacionada com a linguagem, as artes e as ciências.) Biesta(2013) enfatiza que a tradição *Bildung* tem uma forte raiz nas teorias e práticas educacionais continentais. Sendo assim, seria difícil uma tradução para essa expressão. Mesmo que alguns autores a traduzam como edificação ou educação liberal, o autor opta por utilizar a expressão original do alemão. Para uma discussão mais detalhada sobre essa relações, ver Noguera-Ramírez(2011) e Biesta (2013).

seja amenizada. Ser flexível mostra-se uma característica essencial para viver nestes tempos líquidos. “Os humanos pós-modernos devem, portanto, ter a capacidade de, mais do que desenterrar uma lógica escondida [...] desfazer seus padrões mentais depressa e rasgar as telas ardilosas em um brusco movimento da mente [...]”. (BAUMAN, 2008, p. 161).

Ao dar visibilidade para alguns deslocamentos ocorridos na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade – dos alunos adaptados para os alunos flexíveis, das aprendizagens prontas para as des-aprendizagens –, procuro mostrar as suas relações com a mudança de ênfase que venho analisando: *das adaptações* – para alunos com deficiências – às *flexibilizações curriculares* – para todos os alunos. Darei continuidade às minhas análises para evidenciar o que tal mudança implica.

Para apresentar algumas tensões que parecem ter sido produzidas a partir da mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares, trago excertos das revistas pedagógicas:

Adaptar o ensino para alguns alunos da turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas exigida pela inclusão. Essa inovação implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Fonte: Pátio, n. 32, nov.2004/jan.2005, p. 14.

Outra preocupação constante dos professores é pedir para que esses estudantes escrevam, não importa como ou o quê. Na Escola Viva acredita-se que todos podem avançar e cada progresso é percebido e comemorado. Apesar de também ter baixa visão João usa todos os cadernos e não deixa de registrar uma lição sequer. Quando entrou na escola há cinco anos, as páginas eram repletas de desenhos e rabiscos. Nesse tempo ele aprendeu a escrever seu nome, percebeu que a escrita se faz da esquerda para direita e passou a rabiscar no caderno pautado “minhoquinhas” (a chamada escrita social).

Fonte: Nova Escola, n. 192, maio 2006, p. 45.

O currículo deverá estar em um nível no qual a criança possa compreender. Quando existem dificuldades particulares, como em matemática, a escola pode dedicar tempo extra a áreas curriculares a essa matéria. Os recursos deverão ser cuidadosamente selecionados. Além disso, a escola precisa garantir que todos os recursos disponíveis estejam sendo plenamente utilizados e bem conservados.

Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 15

Nem sempre todos os estudantes têm condições de resolver desafios iguais e ao mesmo tempo. Planeje atividades diferentes para explorar conteúdos distintos.

Fonte: Nova Escola, n. 255, setembro 2012, p. 48.

Os quatro excertos destacados mostram as tensões existentes nos campos do currículo e da inclusão, pois a implementação das adaptações curriculares no Brasil não ocorreu da mesma forma e não é um consenso. No primeiro quadro, podemos observar que a recusa a essas práticas curriculares está pautada na ideia de que elas seriam excludentes e de que a construção de uma escola inclusiva envolve uma mudança no paradigma educacional.

Ao mesmo tempo, observamos que a ausência de qualquer forma de adaptação curricular pode provocar uma fragilização dos conhecimentos escolares. Assim, no segundo quadro, acompanhamos o relato sobre um aluno que está há cinco anos na escola e que, durante as aulas, aprendeu a escrever seu nome, percebeu que a escrita se faz da esquerda para direita e passou a rabiscar “minhoquinhas” no caderno.

Por fim, no terceiro e quarto quadros, percebe-se o crescimento de outra necessidade: uma educação customizada, em que as flexibilizações curriculares atendem às necessidades de cada um. No terceiro quadro, enfatiza-se que o currículo deve ser pensado de acordo com as necessidades de cada aluno; no quarto, destaca-se a importância de planejar propostas diferentes para alunos com formas e tempos de aprender diferentes.

A partir dessa reflexão, gostaria de levantar dois questionamentos:

1º Quando as revistas pedagógicas e os documentos legais propõem uma flexibilização do currículo para todos os alunos, a partir de qual compreensão de currículo e de aluno esses documentos estão operando?

Dal’Igna (2013) mostra que a instauração de um desempenho escolar normativo tanto atua na produção/identificação dos desvios quanto permite medi-los e classificá-los a partir de uma sequência normalizada de desenvolvimento. Ao apresentarem diferentes práticas curriculares que flexibilizam tempos e espaços para todos os alunos, as revistas parecem operar com uma medida previamente construída – *a criança aprendente* –, e os alunos que não alcançam essa medida necessitam de flexibilizações curriculares. O que me preocupa nos materiais analisados é que o número de alunos que precisam de flexibilizações parece estar crescendo. Quando a maioria dos alunos em uma turma parece precisar de flexibilizações curriculares, não seria importante refletir sobre a concepção de aluno que orienta essas práticas? De acordo com Dal’Igna (2013), a criança concebida como um aprendiz (aluno) torna-se natural no final do século XX, mas ela

[...] é construída sistematicamente por medidas racionais de rendimento que a posicionam como objeto de saber permanente. Enquanto ela se constituir como aprendiz, poderá ser tutelada pela escola. Assim, pode-se argumentar que a multiplicação de possibilidades para descrever as *crianças que têm dificuldade* funciona mais como regulamentação das diferenças no interior da escola e menos como complexificação e pluralização das práticas pedagógicas. (DAL'IGNA, 2013, p.195).

Assim, a regulação do rendimento escolar aparece hoje associada às flexibilizações curriculares, onde se observa a proliferação de atividades que atendam cada “necessidade educacional”, porém sem complexificar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

2º Se não adaptarmos o currículo (o que não significa construir um novo currículo), o que faremos? Vamos considerar, após cinco anos, as “minhoquinhas” no caderno o grande crescimento possível? Não pensaremos em intervenções pedagógicas significativas para que os alunos possam construir conhecimentos? E essas intervenções pedagógicas significativas não podem ser nomeadas como adaptações curriculares?

Com base nesses questionamentos, reforço que as palavras não têm uma essência ou um significado universal e atemporal. Compreendo que os significados atribuídos aos termos *adaptação* e *flexibilidade*, bem como as transformações que ocorrem nas tentativas de constituir uma escola flexível, parecem ocorrer no contexto de duas racionalidades distintas: Modernidade e Contemporaneidade. Ao mostrar o deslocamento da adaptação para a flexibilização e o seu fortalecimento nos documentos analisados, é possível sustentar a hipótese de que hoje vivemos o imperativo da flexibilidade. Inspirada por esses questionamentos, procurei mostrar como a *flexibilidade* se transforma em palavra de ordem para escola, professores, gestores, alunos e famílias.

Transformações ocorridas na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade, que eu discuti com maior detalhamento no Capítulo 3, parecem ser imprescindíveis para que esse movimento ganhe força. Afirmo que ocorre um esmaecimento das adaptações curriculares e uma proliferação das flexibilizações curriculares, as quais parecem estar mais afinadas com as formas de ser e de viver nesses tempos líquidos. Ainda que muitas vezes, no campo educacional, essas expressões sejam tomadas como sinônimos, entendo que elas são carregadas de sentidos e que, por isso, é relevante questionar por que a flexibilidade ganha tanta força nos discursos educacionais atuais.

A partir de uma compreensão de linguagem pós-*virada* linguística, explorada anteriormente, os significados atribuídos às palavras são objetos de disputa em meio a complexas relações de poder e saber. Nessa disputa, definem-se quem pode falar sobre flexibilizações curriculares, o que pode (e o que não pode) ser dito, o que deve (e o que não deve) ser feito.

Analisando com mais atenção as reportagens que destacam a importância das flexibilizações curriculares para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva, pude observar, ainda, a ênfase atribuída ao professor, que deve *ser/tornar-se flexível* para atender às novas demandas do trabalho escolar. Dessa forma, nas análises, identifiquei outro deslocamento: do *professor inclusivo*, que deveria *adaptar conteúdos* para os *alunos com deficiência*, para o *professor flexível*, que deverá possibilitar a *flexibilização para todos* e não mais só para os ditos alunos de inclusão. No próximo capítulo, dedico-me à análise dos investimentos realizados na constituição dessa docência flexível.

6 FOCO NA CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA FLEXÍVEL

[São funções do professor capacitado⁶¹] (1) Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos. (2) Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. (3) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo. (4) Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.31-32).

[São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado] (1) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. (2) Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (3) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais. (4) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade. (5) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. (6) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

[São funções do professor no ciclo de alfabetização⁶²] (1) Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos. (2) Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização. (3) Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos na sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos. (4) Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles propostos (BRASIL, 2013, p. 5).

Para abrir este capítulo, apresento três excertos retirados de documentos legais onde podemos observar como, ao longo dos anos 2000, professores que atuam em distintos níveis/modalidades de educação são interpelados para atender à demanda de turmas, que se apresentam cada vez mais heterogêneas. Nos documentos de 2001 e 2009 que se destinam, respectivamente, a professores que atuam nas classes comuns onde estão

⁶¹ A partir da LDBN 9394/96 e das Diretrizes para Educação Especial (2001), são apresentados dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

⁶² Ressalto este excerto do Caderno de Formação de Professores Alfabetizadores, desenvolvido para o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para fortalecer a argumentação deste capítulo, que consiste em mostrar um deslocamento do *professor inclusivo*, que deveria *adaptar conteúdos* para os *alunos com deficiência*, para o *professor flexível*, que deverá possibilitar a *flexibilização para todos* e não mais só para os ditos alunos de inclusão. Considero relevante trazer este excerto mesmo que esse material não faça parte do meu material analítico, pois, durante todo o ano de 2013, participei dessa formação, e foi o contato com esse material que possibilitou que eu compreendesse com maior clareza esse deslocamento.

inseridos alunos com necessidades educacionais especiais e a professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, podemos identificar novamente a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares, entendendo esta última como estratégia para garantir a eficácia do processo educativo. Além disso, como desejo mostrar neste capítulo, podemos observar que as flexibilizações curriculares devem ser desenvolvidas por todos os professores e devem considerar a heterogeneidade de aprendizagens, pois *cada um aprende de um jeito*. Assim, podemos identificar um deslocamento: do *professor inclusivo*, que deveria *adaptar conteúdos* para os *alunos com deficiência*, para o *professor flexível*, que deverá possibilitar a *flexibilização para todos* e não mais só para os ditos alunos de inclusão.

O que desejo descrever e analisar neste capítulo são algumas transformações observadas nos documentos legais e revistas pedagógicas que formam o *corpus* da pesquisa. Busco analisar os (novos) significados construídos sobre a docência a partir do imperativo da flexibilidade, analisado anteriormente, e suas implicações na constituição da *docência flexível*.

6.1 Professor flexível: facilitador de aprendizagens

Começo esta seção apresentando alguns títulos de reportagens que têm como foco a constituição de um docente inclusivo que deverá estar preparado para receber alunos com deficiência, cabendo-lhe buscar esta preparação, como podemos observar nos exemplos seguintes:

Inclusão: Você está preparado?

Fonte: Nova Escola, n. 11, Edição Especial, out. 2006, p. 7.

Atitudes do Educador que inclui!

Nova Escola, n. 192, maio 2006, p. 42.

É preciso estar atualizado para fazer a diferença!

Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 20.

A primeira chamada, da revista *Nova Escola*, publicada em 2006, convida o professor a fazer uma autoavaliação, pois é importante verificar se ele está preparado para promover

a inclusão. Em outra reportagem do mesmo ano, são mencionadas atitudes do professor inclusivo: conhecer a legislação, estudar as deficiências e síndromes, acreditar no potencial de aprendizagem de cada aluno, planejar as aulas para oferecer possibilidades de aprendizagem para todos os alunos. Na reportagem da revista *Pátio*, de 2008/2009, uma especialista destaca a importância de os professores se manterem atualizados para promover a inclusão. Outras reportagens, não apresentadas aqui, reforçam o que foi dito e procuram tranquilizar os professores com relação ao sentimento de receio frente à inclusão, garantindo que *na prática tudo ficará mais fácil*.

Acredito que, para refletir sobre essas questões, vale retomar a reflexão feita no Capítulo 3 com relação ao neoliberalismo, pois essa exigência de atualização permanente e constante do docente parece ser uma marca deste tempo. Silva e Fabris (2013), ao analisarem os modos contemporâneos de constituição da docência no Ensino Médio, apontam três estratégias: atualidade, inventividade e determinação voluntariosa. Em suas análises, articulam essas estratégias a uma economia de poder que busca fabricar, numa perspectiva de inovação para a docência na atualidade, “uma forma de condução em que todos devem estar alinhados: docentes e estudantes empreendedores”. (SILVA; FABRIS, 2013, p.259).

Seguindo esse raciocínio, é preciso examinar as relações entre empreendedorismo e educação. Gadelha (2009) discute o que ele tem chamado de uma *cultura de empreendedorismo*. Segundo o autor, tal cultura favorece a constituição do “indivíduo-microempresa”, o qual deve assumir uma atitude de *investimento permanente em si mesmo*. Assim, pode-se pensar que uma das características da docência flexível é o investimento em si mesma, que faz com que professores aprendam a ser *empresários de si mesmos*, investindo por sua conta na própria formação. Como argumenta Machado (2011, p.62), “é possível verificar que também ao professor é recomendada a busca pelo seu aperfeiçoamento [...]. Sob a égide neoliberal, é preciso que ele tenha ‘autonomia’ para buscar por sua conta a formação necessária para trabalhar com todos os alunos”.

Dal’Igna e Fabris (2013) também discutem os processos de fabricação da docência inovadora e mostram que, na Contemporaneidade, a regulação da conduta tem cada vez mais relação com uma cultura empreendedora. Nas palavras das autoras, “os/as docentes são cada vez mais regulados/as em função de seu desempenho. Eles/Elas devem tornar-se

sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um empreendimento". (DAL'IGNA; FABRIS, 2013, p.55) (grifos das autoras).

Com o que foi discutido até aqui, é possível mostrar que a constituição de uma docência flexível está relacionada com o imperativo da flexibilidade, analisado anteriormente, e também com outros imperativos examinados pelos estudos citados, como o imperativo da inovação pedagógica (DAL'IGNA; FABRIS, 2013). Com ajuda dessas pesquisas que examinaram a relação entre docência e inovação no âmbito da lógica neoliberal, é possível entender que a flexibilidade é também uma característica exigida desse docente que, além de ser *criativo* e *inovador*, também deve ser *flexível*.

Na Contemporaneidade, as ideias do livre-mercado e da concorrência ganham força no campo educacional, e características exigidas de gestores em empresas passam a ser transferidas para os professores, que devem agir de determinada forma para garantir o sucesso de seus alunos. Por isso, acompanhando Silva (2010b), penso que é importante compreendermos como e quando ideias como essas se tornam naturais e que matriz de sentido sustenta essas verdades. Precisamos estar atentos a essas questões, pois a Educação é um dos alvos estratégicos da lógica neoliberal, especialmente porque é uma das principais conquistas sociais e está envolvida na produção da memória e dos sujeitos. Nas palavras de Silva (2010b, p. 28), "integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos". Compreender como se constitui o imperativo da flexibilidade e o que ele implica em termos de enfraquecimento da função docente ao responsabilizar os professores pelos problemas educacionais torna-se importante para desnaturalizar algumas dessas verdades. Seguindo esse pensamento, questiono: quem tem interesse na Educação hoje no Brasil? Que interesses são esses? A necessidade de uma docência flexível está a serviço de que e de quem?

Outra questão que desejo analisar é o investimento na ideia de que o *docente flexível*, capaz de trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, passa a ser considerado um facilitador/gestor de aprendizagens, e não mais o responsável pelo ensino, como mostro no excerto que trago a seguir:

O professor é facilitador da aprendizagem, e não fonte de conhecimento. Os professores são organizadores do ambiente em sala de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições procedimentais e práticas de aprendizagem.

Fonte: Pátio, n. 32, nov. 2004/jan. 2005, p. 16.

Mais uma vez, pode-se afirmar que o enunciado analisado nesta pesquisa – “cada um aprende de um jeito” – opera constituindo a necessidade de que o professor organize as experiências de aprendizagem e seja um facilitador. Nos trechos destacados até aqui, observa-se a menção a algumas *características* que fazem do docente um *professor flexível*, como, por exemplo: olhar atento, disposição para atender a todos, criatividade para propor situações em que os interesses de todos os alunos sejam respeitados.

Podemos perceber, também, uma responsabilização do professor pela sua formação para atuar com a diversidade de alunos que poderá receber. Entretanto, ao mesmo tempo em que as reportagens destacam a importância do professor no processo de aprendizagem, ao posicioná-lo como um facilitador, contribuem para enfraquecer a função docente. Isso me parece ser uma ambiguidade: por um lado, o professor é responsável pelo sucesso escolar, pois todos aprendem, cada um do seu jeito; por outro lado, o professor não é considerado responsável pelo ensino, mas sim um *facilitador* ou *organizador de estímulos* que cria condições para que cada aluno aprenda de forma independente. Gatti (2011), discorrendo sobre a formação dos docentes, alerta para uma problemática importante e relacionada com essa discussão:

É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação em termos de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico. (GATTI, 2011, p. 158).

Ao longo do texto, a autora demonstra como a relação *teorias de ensino versus teorias de aprendizagem* produz efeitos no processo de formação de professores. Conforme Gatti (2011), as teorias de ensino deveriam ter um papel central na formação de professores, mas têm sido pouco trabalhadas. Como já mostrei no capítulo anterior, citando Biesta (2013), podem-se observar, nas últimas duas décadas, uma ascensão do conceito de

aprendizagem e um declínio do ensino. Nas palavras do autor, “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”. (BIESTA, 2013, p.32).

Conforme Gatti (2011), as teorias pedagógicas propuseram a eliminação do “e” entre as palavras *ensino* e *aprendizagem* e substituíram-no pelo hífen, suprimindo algumas características importantes de cada um desses processos.

Mesmo que esses processos estejam intrinsecamente relacionados, eles têm características distintas. Afinal, podemos questionar: sempre que o professor ensina, o aluno aprende? E, toda vez que alguém aprende algo, necessariamente alguém precisou ensiná-lo? Da mesma forma, ao voltarem-se apenas para os processos de aprendizagem, as revistas pedagógicas analisadas acabam contribuindo para a ascensão da aprendizagem, em detrimento do ensino, que é uma função docente elementar. O ambiente, os estímulos e os recursos parecem ser suficientes para que o aluno aprenda.

A ênfase dada aos processos de aprendizagem e o posicionamento do professor como facilitador contribuem, ainda, para enfraquecer a profissão docente, pois parece que qualquer pessoa pode vir a desempenhar essa função de organizadora/facilitadora de aprendizagens. Na Contemporaneidade, os saberes docentes estão esmaecidos e são sobrepostos por outros: *aprender a ser flexível*, transformar-se em um organizador ou facilitador da aprendizagem.

Aqui, torna-se importante destacar que esse enfraquecimento da função docente é um dos efeitos das transformações ocorridas na atualidade, as quais estão amparadas por uma lógica neoliberal, discutida no Capítulo 3. Isso porque uma das operações centrais do pensamento neoliberal no campo educacional é transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Segundo Silva (2010b), ao transformar questões sociais mais amplas em problemas técnicos, a lógica neoliberal justifica a situação da educação como resultado exclusivo de fatores como: má gestão, falta de produtividade e esforço dos professores, métodos atrasados e ineficientes. Essas justificativas, ao serem apresentadas dessa forma, ao mesmo tempo em que responsabilizam os professores pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, também reforçam a necessidade de que professores se tornem mais flexíveis para atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Outra estratégia utilizada pelas revistas que merece ser destacada para analisar a constituição de uma *docência flexível* é o uso de relatos de professores, comentados por especialistas que fazem a validação ou não da prática relatada, como podemos ver nos excertos que trago a seguir:

Pesquisador francês afirma que, quando faltam reflexão no saber e prazer e aventura em classe, a escola perde o sentido original.

Fonte: Nova Escola, n. 196, out. 2006, p. 15.

O pesquisador francês investiga na prática como os alunos se relacionam com o saber.

Fonte: Nova Escola, n.223, jun./jul. 2009, p. 32

Socióloga francesa garante: a união da equipe docente leva à paz.

Fonte: Nova Escola, n. 165, set. 2013, p. 4.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola é um tema caro à professora Susan Bray Stainback. Pesquisadora da Universidade de Northern Iowa, a americana tornou-se mais conhecida no Brasil após a publicação pela ARTMED do livro *Inclusão: um guia para educadores [...]*

Fonte: Pátio, n. 32, nov. 2004/jan. 2005, p. 20.

Oferecer aos novos educadores o conhecimento de que necessitam para proporcionar uma excelente educação aos alunos portadores de deficiência e também para ter paixão por oferecer oportunidades para esses aprendizes e fazer diferença é o que a educadora americana Deborah Deutsch Smith almeja com o seu trabalho.

Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 20.

Diversos pesquisadores/especialistas (especialmente estrangeiros) são apresentados pelas revistas. Considero relevante que as revistas mostrem as contribuições das pesquisas que têm investigado a escola e a inclusão escolar. Entretanto, ao mesmo tempo, questiono a centralidade atribuída aos especialistas, pois eles são citados para validar ou não as práticas docentes. Assim, seus saberes parecem sobrepor-se aos saberes docentes, especialmente no que tange aos saberes pedagógicos e disciplinares. Gatti (2011) sugere que, para rompermos com a dicotomia teoria/prática, professores experientes deveriam ser chamados a dar sua contribuição ao lado de pesquisadores e especialistas. Aqui é relevante pontuar que as revistas estão repletas de relatos de professores, mas o que acontece é que os professores trazem o relato de sua prática e os pesquisadores trazem sua teoria para validar (ou não) a prática daquele professor. O que Gatti (2011, p.156) propõe é que esses profissionais estejam lado a lado, e não posicionados de forma hierárquica: “a perspectiva do acadêmico tem que ser confrontada com a dos executores e com a própria dinâmica social”. Cabe

também perguntar quem são os especialistas que ganham o espaço para escrever/falar nas revistas analisadas e qual abordagem parece ser mais utilizada ao trazê-los para contribuir com a formação dos professores. No campo da inclusão, podemos identificar o valor atribuído aos pesquisadores que vão apontar *soluções práticas*, como a elaboração de um *guia*, como percebemos no quarto excerto analisado.

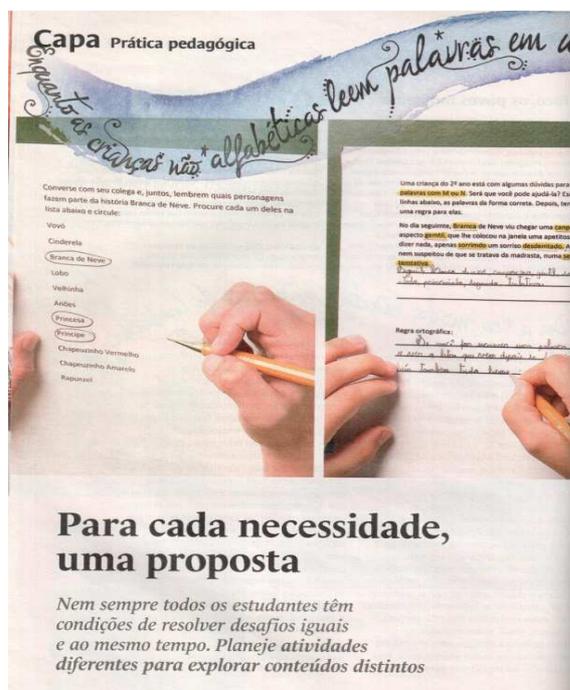
Para concluir, retomo algumas pesquisas apresentadas no Capítulo 1 que também descrevem e analisam deslocamentos ocorridos na docência contemporânea: Lockmann (2010) mostra a ênfase dos saberes psicológicos em detrimento dos saberes pedagógicos na constituição da inclusão em um município. Sponchiado (2006) e Decker (2006) refletem sobre os saberes considerados importantes para o professor que irá atuar em uma escola inclusiva. Rech (2010) considera os investimentos na formação de professores como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva no Brasil.

Penso que minha pesquisa, ao tomar como ponto de partida as teses defendidas pelas pesquisadoras, avançou ao mostrar como essa *docência inclusiva* adquire novos contornos, destacando alguns dos investimentos realizados na atualidade para constituição de uma *docência flexível*. Assim, argumento que tais investimentos extrapolam o campo da inclusão escolar para exigir que todos os docentes se tornem flexíveis para trabalhar com as aprendizagens de todos os alunos e de cada um.

Além disso, a partir da constituição dessa docência flexível, tem se intensificado a ênfase na avaliação constante para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, e, por isso, pergunto: podemos identificar uma relação entre o imperativo da flexibilidade e a intensificação dos processos avaliativos? Avalia-se constantemente, mas o que se avalia? Buscando responder a essas questões, minha análise volta-se para avaliação na próxima seção.

6.2 Centralidade na avaliação: cadê o conhecimento que estava aqui?

Figura 3– Destaques da revista Nova Escola



Fonte: Nova Escola, n. 255, set. 2012, p. 44; Nova Escola, n. 255, set. 2012; Nova Escola, n. 255, set. 2012, p. 48.

Nos primeiros meses do ano a turma era formada por crianças que sabiam ler e escrever convencionalmente e outras com diferentes hipóteses de escrita. [...] Ao propor tarefas de diferentes conteúdos em um mesmo momento, permiti às crianças avançar conforme suas possibilidades. Se tivesse apresentado apenas uma tarefa, teria menos trabalho, mas não atingiria a todas.

Fonte: Nova Escola, n. 255, set. 2012, p. 49.

Como podemos observar nas imagens e no excerto da revista *Nova Escola* (2012), o professor deve voltar-se para a necessidade de cada aluno e, para cada necessidade, deve elaborar uma proposta, afinal, “cada um é um”. Para isso ocorrer, segundo a revista, será necessário “respeitar os ritmos de cada um e organizar atividades que impulsionem todos na direção certa”. Como forma de mostrar que é possível realizar um trabalho que contemple a todos, a revista apresenta as histórias de seis professores⁶³ que “ajustaram as estratégias para ensinar a todos os alunos sem deixar nenhum para trás”, como podemos observar no depoimento da professora Érika, destacado anteriormente.

O depoimento da professora e outros trechos da reportagem contribuem para reforçar o argumento de que as flexibilizações curriculares parecem não envolver mais somente os alunos ditos de inclusão. Podemos observar um alargamento dos usos dessas flexibilizações para todos os alunos que, porventura, apresentarem alguma dificuldade em sala de aula.

Para analisar com maior detalhamento essa questão, retoma-se a matriz de sentido que sustenta verdades como essas. Volto, então, a algumas discussões apresentadas no Capítulo 3 sobre currículo. Conforme Veiga-Neto (2008b), as disciplinas são um fundamento importante para a invenção e o aperfeiçoamento do currículo. Porém, na Contemporaneidade, tal fundamento parece estar sendo posto à prova. Segundo Veiga-Neto (2008b, p. 146),

⁶³ Quero destacar que, mesmo que as revistas pedagógicas utilizem o padrão da língua portuguesa, referindo-se aos professores e aos alunos no masculino, quando apresentam os relatos, na maioria das vezes, estão se referindo a professoras, como é o caso da professora Érika. As imagens de professoras e seus alunos enfeitam e coloreem as páginas destas revistas, e em nenhuma das revistas que analisei encontrei a imagem de um professor com seu aluno. Nesta pesquisa, não opero com o conceito de gênero, mas compreendo que, em uma futura pesquisa, analisar essas questões pode ser potente dentro da compreensão de que aquilo que se diz (discursivamente ou não) nos artefatos culturais sobre as formas de ser e estar no mundo como homens e mulheres atravessa e constitui as diferenças entre eles e elas. Como aponta Meyer (2003), é importante considerar em nossas pesquisas que pressupostos de gênero podem estar atravessando e constituindo as políticas e práticas de inclusão escolar contemporâneas. Para maiores informações, ver Meyer (2003).

[...] boa parte das novas propostas curriculares podem ser entendidas como tentativas de desdisciplinarizar os currículos, de modo a mantê-los imunes às crises que acometem as disciplinas. O raciocínio é simples: se o currículo, por ser disciplinar, contribui no sentido de trazer a crise para o interior das práticas pedagógicas, então, com a eliminação (ou abrandamento) das disciplinas, mantém-se o currículo mas afasta-se (ou abrandando-se) a própria crise.

No mesmo texto, o autor aborda a *mudança de ênfase da disciplina para o controle* para analisar um sentimento de crise que se fortalece na escola. Essa mudança de ênfase está relacionada com os pontos analisados até aqui, principalmente com as flexibilizações curriculares. As flexibilizações adquirem força nos últimos anos devido a essa mudança de ênfase, uma vez que contribuem para o abrandamento de algumas crises educacionais.

Portanto, para realizar as análises sobre avaliação nesta seção, penso ser importante refletir sobre a forma como a disciplina e o controle têm operado: enquanto a vigilância acaba sendo incorporada por aqueles que se propõe a vigiar, o controle encontra-se ligado à coleta e ao armazenamento de informações constantes, parecendo ameaçar a todo tempo aqueles que deseja controlar, mas isso não significa uma ação *contínua* do controle, e sim uma ação *continuada*: infinita, com registros e armazenamentos. “O controle, mesmo estando a nos ‘ameaçar’, é episódico, descontínuo no que tange à coleta, processamento e armazenamento da informação” (VEIGA NETO, 2008b, p. 146). Ao compreender que controle e disciplina operam em diferentes lógicas, será igualmente importante entender como a norma operará a partir dessa mudança de ênfase. Será que ela irá operar da mesma forma na disciplina e no controle?

Fundamentados em Lopes e Fabris (2013), podemos afirmar que a norma age de diferentes formas, com base em dispositivos disciplinares e em dispositivos de segurança. As autoras, considerando a argumentação de Ewald, destacam que a norma opera como uma medida e um princípio de comparabilidade, agindo no sentido de incluir a todos a partir de determinados critérios construídos no interior e a partir dos grupos sociais. “Para os autores, sempre de forma prescritiva, a *norma* age ou provocando ações que homogeneizem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários”. (LOPES; FABRIS, 2013, p.42). Conforme as autoras, a norma age tanto na definição de um modelo *a priori* quanto na pluralização de modelos que servirão de referência para que todos se posicionem dentro dos limites definidos na relação de uns com os outros.

Cabe ainda marcar que as formas de operação da norma, baseadas em dispositivos disciplinares ou em dispositivos de seguridade, não são excludentes. “Elas existem em um jogo constante de forças, pois ambas são necessárias junto às artes de governar”. (LOPES; FABRIS, 2013, p.42). Podemos compreender, ainda, a partir de Foucault (2008a), que o processo de normalização tem funcionado de formas distintas – ora com ênfase na disciplina, ora com ênfase na seguridade. Como assinala Foucault (2008a, p.75), a normalização disciplinar

[...] consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, *é a norma* (grifo meu).

Nos *procedimentos de normalização disciplinar*, o que se torna fundamental é o que vem primeiro, é a norma. É a partir da norma que podemos definir o que será considerado normal e anormal. Por causa desta característica, Foucault provoca-nos a pensar que se trataria muito mais de uma *normação*, salientando, assim, o caráter primeiro e fundamental da norma. Com relação aos *dispositivos de segurança*, Foucault (2008a) descreve um sistema que é exatamente o inverso do que observamos com relação à normalização disciplinar. Para Foucault (2008a, p.82-83), nos dispositivos de segurança,

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis.

Sendo assim, podemos compreender que, em uma sociedade de seguridade, o normal vem primeiro e a norma dele se deduzirá, ou seja, a partir do estudo das normalidades, “[...] a norma se fixa e desempenha seu papel operatório”. (FOUCAULT, 2008a, p. 83). A norma opera de forma distinta na sociedade de seguridade, pois, como nos mostram Lopes e Fabris (2013, p.43), “nas operações de normalização, portanto, estão colocadas as muitas ações biopolíticas que, ao agir sobre os indivíduos da população, visam trazer para *a zona de normalidade* aqueles que estão em risco”.

Feitos esses esclarecimentos, podemos voltar às flexibilizações curriculares e ao processo de avaliação. Nesse contexto, a coleta e o armazenamento de informações constantes de todos os alunos e de cada um parecem contribuir para identificar e trazer para a zona de normalidade aqueles que estão em risco. Na sociedade de seguridade, a avaliação funciona como uma importante ferramenta de regulação. Ao levantar essas reflexões, não me posiciono contra ou a favor das avaliações, mas desejo compreender quem tem sido alvo delas e o que tem sido avaliado.

Um dos alvos dessas flexibilizações curriculares e avaliações constantes é o aluno, que deve ser acompanhado a todo o momento por meio de registros do professor da sala de aula e de outros profissionais que o atendem; tudo deve ser registrado em cadernos de observação e portfólios a fim de exibir os avanços e as dificuldades de cada um, como podemos ver no excerto a seguir:

PORTFÓLIO EXIBE OS AVANÇOS: fazer um portfólio com as produções da garotada durante sua permanência na escola é fundamental para ajudar a acompanhar o progresso de cada um e planejar novas intervenções. No caso das crianças com deficiência mental, esse recurso mostra que elas também avançam – o que é animador para seus professores.

Fonte: Nova Escola, n. 192, maio 2006, p. 45.

A ideia de organizar o portfólio encontra-se ligada à ajuda para o professor acompanhar o progresso de cada aluno de forma individual e planejar as próximas intervenções. Para marcar a importância desse instrumento, a revista traz o exemplo de um menino, Diogo, dizendo que foi mediante este instrumento que se pôde observar seu crescimento. Na análise do meu material, percebi a proliferação de diferentes instrumentos (relatórios, portfólios, fichas de acompanhamento, entre outros) que têm o objetivo de controlar o desenvolvimento do aluno.

Esse acompanhamento também pode ser intensificado pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que terá uma função de gestor e controlará o desenvolvimento dos alunos ditos de inclusão, como podemos observar a seguir na lista de atribuições desse professor, conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do MEC:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Fonte: Diretrizes Operacionais para o AAE (BRASIL, 2009, p. 3).

Caberá ao professor do AEE acompanhar o desenvolvimento de seus alunos em todos os espaços onde circulam, desde a sala de aula até a orientação da família sobre os recursos que os alunos utilizam. Além de acompanhar o desenvolvimento do aluno, o professor deverá *prestar contas* sobre esse processo de desenvolvimento tanto para a família quanto para os outros profissionais que atendem tal aluno. Essa ênfase nas necessidades individuais dos alunos também merece destaque:

Está na hora de reencontrarmos as necessidades individuais dos alunos e de repensarmos o nosso papel na sua formação, não só dos ditos “diferentes”, mas de todos aqueles com os quais temos um compromisso educacional. À pergunta inicialmente colocada a respeito de como atender os alunos em sua individualidade, respondo: considerando a diversidade e a heterogeneidade como elementos essenciais da dimensão criativa dos seres humanos, bem como reconstruindo a escola que valoriza essa dimensão, se a escola “homogênea” foi construída historicamente, a escola da heterogeneidade e da diversidade também o será. E então poderemos falar em uma escola para todos.

Fonte: Pátio, n. 55, Out. 2010, p. 12.

Podemos observar que a revista é enfática quanto à necessidade de se trabalhar a partir das *necessidades individuais* dos alunos, mas, na lógica do controle, o foco não estará mais apenas nos *ditos diferentes*, e todos devem ter suas necessidades atendidas. A revista ressalta que a *escola homogênea* deverá ceder lugar para a construção de uma *escola da*

heterogeneidade. Para a construção dessa escola, que será para todos e para cada indivíduo com sua necessidade particular, os docentes deverão adotar algumas atitudes, entre as quais, a revista destaca:

Ter flexibilidade para atuar entre o individual e o coletivo (como ouvir e respeitar a individualidade em grupos de 20, 30 ou mais crianças?).
Ter jogo de cintura entre oferecer tempo livre (atividades autônomas, de livre escolha das crianças) e transmissão de conhecimentos (atividades direcionadas).
Incentivar pais e educadores a ficarem conectados com as mensagens que se escondem por trás da agressividade, das doenças, da introversão, da indiferença, do choro, do medo, das temáticas que surgem nas brincadeiras e nos desenhos.
Valorizar e acolher o diferente para dar espaço a todos nos grupos.
Abrir-se para aprender com as crianças, que sabem muitas coisas que nós, adultos, não sabemos.
Ter clareza acerca dos valores (as crianças, em contato com tantas informações, confundem-se ou incorporam alguns desvios que, por não serem abordados, acabam sendo introjetados).

Fonte: Pátio, n. 32, jul. 2012, p. 20.

Como sugere a própria capa desta edição da revista (PÁTIO, 2012), o professor deve oferecer uma *educação customizada*, a qual precisa considerar as individualidades dos alunos da turma. Além disso, como já discuti na seção anterior, o professor deve apresentar características como: *jogo de cintura, valorização das diferenças e abertura para aprender com os alunos*. Mais ainda, podemos observar que o professor precisará, acima de tudo, *ter flexibilidade*, pois, como a própria revista questiona: *como ouvir e respeitar a individualidade em grupos de 20 ou 30 crianças, se não tivermos flexibilidade?*

Ao analisar a constituição de uma *docência flexível*, também é importante considerar que nem todos os professores são interpelados da mesma forma. Como aponta Veiga-Neto (2008b, p. 147),

Frente [aos mecanismos de controle], podemos ter uma atitude *dócil* e resignada, atendendo disciplinadamente tudo o que exigem de nós; mas podemos ser *flexíveis* e entrarmos estrategicamente no jogo. Nesse caso, vamos respondendo com novas táticas a cada investida dos mecanismos de controle, avaliando constantemente o balanço entre o que se perde e o que se ganha em nos curvamos (ou não) a cada nova demanda. O quanto cada um será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações entre a sua própria subjetividade e as exigências do sistema.

Assim, podemos compreender que sujeitos flexíveis podem ser mais capazes de participar do jogo que se estabelece, avaliando constantemente as estratégias, aderindo ao jogo no momento necessário, mas com a possibilidade de afastar-se no momento seguinte. Por isso, a condução do sujeito dócil parece ser menos complexa, porque ele aprendeu e assumiu disposições mentais e corporais praticamente permanentes; já o sujeito flexível irá apresentar comportamentos adaptativos e estará sempre preparado para mudar de rumo, como forma de enfrentar melhor as mudanças. Nas palavras de Veiga-Neto (2008b, p. 147), “a docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna”.

Outro aspecto que quero destacar é a significação atribuída aos conhecimentos no processo de avaliação.

A avaliação deve ser planejada para que mostre qualquer progresso obtido pela criança, mesmo que este seja muito lento. Pequenas etapas de avaliação demonstram tal progresso, o que passa a ser bastante motivador para o aluno - assim como para o professor.

Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 13

Na sequência, propus que cada jovem escolhesse um material para explorar mais uma vez - como o que mais gostou ou o mais desafiador. Meu objetivo era deixar todos irem mais a fundo na experiência. Para encerrar, as produções foram organizadas em portfólios individuais e a turma pôde ver as criações e discutir. E, assim, eu vi com clareza o percurso de cada um e avaliei a aprendizagem do grupo.

Fonte: Nova Escola, n. 255, set. 2012, p. 47

Na lógica do controle, a ênfase na avaliação e em um currículo flexível, que respeite o tempo de cada um, cria condições para o esmaecimento dos conhecimentos escolares, com essa proliferação de estratégias de controle que parecem materializar-se nas escolas a partir de diferentes processos avaliativos escolares e de larga escala: avaliação da aprendizagem, autoavaliação, avaliação do desempenho do professor, mecanismos para avaliar/ranquear/comparar escolas, dentre outros. Hoje vivemos o que Veiga-Neto (2013) chama de “delírios avaliatórios”, ou seja, muito além do currículo ou da escola, somos convocados a nos avaliar e a avaliar os outros constantemente, e essa submissão, segundo o autor, tem reduzido nossos espaços de liberdade a quase nada. “Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o

aperfeiçoamento da educação [...]. O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade de avaliação”. (VEIGA-NETO, 2013, p.9).

Articular a ideia de melhoria da qualidade da educação a processos avaliativos parece ser uma forma sutil e produtiva de convencer todos os envolvidos no processo de que esses procedimentos avaliativos são fundamentais. Estamos avaliando mais, e isto é fato. Mas a questão que se coloca é: estamos ensinando mais? E nossos alunos têm aprendido mais?

Díaz Barriga (2001), ao realizar uma análise de diferentes momentos da história com relação ao exame, mostra que a relação *melhor sistema de exame x melhor sistema de ensino* é uma verdade que se constituiu historicamente. Nesse sentido, penso que vale a pena afastar-me um pouco da lógica que estava seguindo até aqui para realizar um breve resgate histórico sobre a avaliação para que possamos compreender melhor como essas verdades têm sido constituídas.

Para isso, inicio problematizando a relação de imanência que se estabeleceu entre exame e ação educativa, apresentando três motivos, com base em Díaz Barriga (2001): (1) o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros de castas inferiores; (2) Existem várias evidências de que, na Idade Média, não existiam exames ligados à prática educativa; (3) A atribuição de notas a trabalhos escolares é uma herança do século XIX. A partir destes tópicos, podemos observar que o exame não é um problema que se volta historicamente ao conhecimento, mas têm seu foco voltado para questões sociais, muitas delas sem solução.

Assim, o exame é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas. Problemas que são das mais diversas ordens. Podem ser sociológicos, políticos e também psicopedagógicos e técnicos. No entanto, por um reducionismo que no fundo cumpre a função de ocultar a realidade, os problemas em relação ao exame aparecem agudizados só em sua dimensão técnica. Desconhecendo os outros âmbitos de estruturação. (DÍAZ BARRIGA, 2001, p. 56).

Podemos observar que, historicamente, uma amplitude de problemas é sintetizada pelo exame, depositando-se várias expectativas na *ação de examinar*. A solução para diversos problemas que a sociedade não tem conseguido “dar conta”, como a questão da não-aprendizagem dos alunos, poderia ser solucionada com a utilização de sistema de avaliação eficaz. Porém, de acordo com Díaz Barriga (2001, p.57), “[...] o exame é só um

instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados por outras instâncias sociais”⁶⁴.

Após essa breve explanação de como se construiu historicamente a relação *qualidade e avaliação* e de que a relação entre a construção de conhecimentos e a avaliação não é uma relação imanente, considero importante seguir essa reflexão analisando alguns efeitos produzidos, na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, com relação aos conhecimentos escolares.

Como facilitar a aprendizagem de todos e respeitar o tempo de cada um sem abrir mão dos conhecimentos escolares? Parece que as discussões sobre a avaliação na perspectiva da inclusão destacam *o que o aluno consegue fazer, o que ele aprendeu*. Isso pode ser observado no excerto da revista *Pátio*, já apresentado, segundo o qual a avaliação deverá centrar-se sempre no progresso de cada aluno, e os professores são incentivados a mostrar qualquer progresso do aluno, por menor que seja, como forma de motivá-lo; e no excerto da revista *Nova Escola*, que incentiva o professor a avaliar o percurso de cada aluno mediante a produção de portfólios. Aqui podemos ver operar a lógica da normalização a partir dos mecanismos de controle, descrita anteriormente com base em Foucault (2008a), pois não parece (pré) existir uma norma que irá definir o normal e o anormal. Será a partir do normal que se definirá a zona de normalidade e se poderão identificar aqueles alunos que podem estar em situação de risco.

Dei atenção a todos, mas acompanhei de perto os que precisavam avançar no estudo da reprodução. Esses alunos tinham menos autonomia para estudar. Também incentivei a troca entre eles. Quem já tinha compreendido o tema explicava-o aos demais, o que colaborou para a ampliação da capacidade de argumentação deles.

Fonte: Nova Escola, n. 255, set. 2012, p. 48-49.

Como percebemos, a preocupação da professora de ciências estava voltada para os alunos que ainda precisavam avançar no estudo da reprodução. A professora identificou aqueles que se encontravam em situação de risco (tinham menos autonomia para estudar) e

⁶⁴ Díaz Barriga (2001) afirma, com apoio dos estudos foucaultianos, que o exame é um espaço onde se realizam várias inversões das relações sociais e pedagógicas, um espaço onde se invertem as relações de saber e poder, apresentando relações como se fossem relações de saber as que fundamentalmente são de poder. A partir dessa hipótese, o autor apresenta três inversões com relação ao exame: (1) Problemas sociais em pedagógicos. (2) Problemas metodológicos em problemas só de exame. (3) Problemas teóricos da educação reduzidos a questões técnicas de avaliação. Como este não é o foco da pesquisa, não adentrarei nessa questão. Para maiores informações, ver Díaz Barriga (2001).

precisavam de maiores investimentos para aproximarem-se da zona de normalidade. É importante observar que a linguagem utilizada pela professora se mantém na lógica de olhar sempre para a potencialidade do aluno e tudo o que ele pode vir a ser – um aluno que ainda precisa avançar e que tem condições para avançar –, sempre olhando para o que o aluno pode vir a conquistar. Outro ponto que desejo marcar na fala dessa professora é que o foco do relato é o conteúdo de ciências. Relatos em que a centralidade do depoimento do professor está no conteúdo ainda aparecem de forma incipiente nos materiais analisados nesta pesquisa.

Fabris e Traversini (2013), ao analisarem pareceres descritivos de professores sobre alunos dos últimos anos do ensino fundamental, encontraram resultados semelhantes. As autoras mostram que somente 20% dos pareceres explicitavam conhecimentos aprendidos nas disciplinas. Elas evidenciam também uma centralidade de investimentos em duas etapas do currículo escolar: *metodologias* e *avaliação*, e uma ênfase nos comportamentos e o enfraquecimento do conhecimento das áreas específicas.

Como já mostrei, as flexibilizações curriculares mantêm uma forte relação com a ênfase em questões comportamentais e, quando o foco é voltado para inclusão, a questão da convivência volta a assumir centralidade, como no excerto a seguir:

As flexibilizações e/ou adequações da prática pedagógica deverão estar a serviço de uma única premissa: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação, ao convívio. Além disso, para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, há necessidade de uma atitude positiva e disponibilidade do professor para que ele possa criar uma atmosfera acolhedora na classe.

Fonte: *site* da revista Nova Escola, publicado em fevereiro de 2013.

Quando a avaliação é associada às flexibilizações curriculares, observamos também uma ênfase na participação dos alunos em algumas atividades, especialmente com foco na socialização e no comportamento. O professor é aconselhado a avaliar cada avanço, cada progresso, como podemos perceber no excerto a seguir:

Nesse sentido, vale lembrar que todas as atividades oferecem elementos para avaliação. Atitudes muito simples, como se reunir em grupo, permanecer sentado na carteira, se alimentar, cuidar da higiene pessoal sozinho e utilizar os materiais escolares corretamente podem ser considerados grandes avanços para estudantes com deficiência intelectual. A observação de todos no dia a dia é sempre de grande valia para o professor.

Para acompanhar a aprendizagem das crianças, é preciso fazer registros diários sobre o desempenho delas e compilar os trabalhos que realizam em sala. Esse material pode ser transformado num portfólio (arquivo da produção dos alunos). A periodicidade com que esses registros são transformados em notas depende da política educacional de cada escola. Pode ser bimestral ou trimestral.

Fonte: *site* da revista Nova Escola, publicado em julho de 2009.

O registro diário e a valorização de cada pequeno progresso serão essenciais para avaliarmos na sociedade de controle. A avaliação poderá centrar-se em aspectos como conseguir reunir-se em grupo, manter-se sentado na cadeira, utilizar os materiais de forma adequada. A avaliação focada nesses aspectos permite-me continuar refletindo sobre a função da escola contemporânea, pois ela parece constituir-se muito mais como um centro de convivência (FABRIS, 2007) do que como espaço de produção de conhecimentos. Será que ainda existe espaço para ensinar e aprender na escola de hoje?

As análises realizadas por Fabris (2007), em uma pesquisa sobre os significados atribuídos à escola por alunos e professores, mostram que a ênfase pedagógica se encontra na convivência, e não em conhecimentos, reforçando o argumento que venho desenvolvendo. A autora também evidencia que os alunos ainda veem a escola como o espaço que pode ajudá-los a melhorar de vida, a realizar seus sonhos; assim, os conhecimentos a serem aprendidos na escola são entendidos por crianças/jovens como passaporte para a realização desses sonhos. Esse pode ser um caminho para produzir alguns movimentos com relação às aprendizagens. Segundo Fabris (2007, p.15-16), “a escola ainda é a instituição que tem compromisso em fazer chegar a todas as classes sociais o conhecimento culturalmente legitimado. Como as escolas têm assumido esse compromisso?”.

Para concluir, gostaria de retomar a pesquisa sobre os processos avaliativos de Fabris e Traversini (2013). Conforme as autoras, se, por um lado, podemos compreender a flexibilidade como uma possibilidade para entender o tempo atual vivido pelos alunos, por outro lado, essa flexibilidade pode ser um indício dos mecanismos de controle instaurando-se nas salas de aula.

Juntamente com as autoras, aponto a importância do conhecimento na escola pública contemporânea. Penso que a constituição de uma docência flexível não pode representar um esmaecimento do conhecimento, pois, como percebemos no relato da

professora de ciências, a flexibilização das estratégias de ensino não estão prescindindo dos conhecimentos específicos de sua área.

A partir das análises deste capítulo, desejo associar-me às pesquisadoras e pesquisadores que têm defendido a escola como local onde o conhecimento é ensinado e construído. A escola ainda é um dos locais onde as crianças, os jovens e suas famílias podem depositar a esperança para a construção de uma vida mais justa e mais feliz; para isso, precisamos assumir o compromisso com o conhecimento e olhar com suspeita, investigando os efeitos do imperativo da flexibilidade para a escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória (VEIGA-NETO, 2012, p.269).

Para concluir a dissertação, escolho essa epígrafe, em que o autor explora a metáfora da casa a partir de Bachelard, pois acredito que ela me auxilia a compreender e explicar o movimento que realizei para construção desta pesquisa.

Sinto que, durante muito tempo da minha trajetória docente, permaneci nas peças centrais/intermediárias da casa, onde criei certa zona de conforto. Algumas vezes, ia até o sótão, mas o porão era algo velado e secreto. Nesta pesquisa, busquei sair da zona de conforto – as peças centrais da casa em que habitava até o ingresso no mestrado – e me atrevi a descer as escadas rumo aos porões. Ao dirigir-me a esse lugar inicialmente escuro, busquei desnaturalizar algumas verdades que pareciam definitivas, para após trazer: “[...] para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras”. (VEIGA-NETO, 2012, p.269).

No entanto, mesmo que tenha buscado ir aos porões e mostrar como algumas verdades sobre as adaptações e as flexibilizações curriculares têm sido construídas historicamente, esta é só mais uma história, passível de ser contada na visita que realizei a alguns porões, pois “[...] não faz sentido pensar num porão de todos os porões”. (VEIGA-NETO, 2012, p.273). Em outras palavras, não faz sentido compreender o que foi escrito aqui como uma *verdade definitiva*.

Dito isso, assumo como objetivo nestas páginas finais tecer algumas considerações sobre o exercício analítico que desenvolvi e apontar alguns possíveis desdobramentos da pesquisa para o exercício da docência. Então, retomo os principais resultados obtidos, na tentativa de realizar uma síntese, mesmo que provisória.

Nesta dissertação, que teve como material empírico um conjunto de documentos legais e revistas pedagógicas, procurei analisar significados sobre as adaptações curriculares produzidos e colocados em ação por esses artefatos.

Tendo em vista esse objetivo, no Capítulo 5, foi possível mostrar que, ao longo da Modernidade, houve um deslocamento importante: de um aluno que precisava *adaptar-se à escola* para uma escola que *precisa adaptar-se a todos os alunos*, estabelecendo-se a

necessidade de adaptação curricular como uma verdade no campo educacional. Também foi possível evidenciar que as adaptações curriculares não podem ser compreendidas apenas em nível nacional, pois os primeiros registros encontrados que utilizam a expressão *adaptações curriculares* ocorreram na Espanha na década de 90 e parecem ter tomado como base o relatório de Warnock, produzido na Inglaterra em 1979.

Ao mesmo tempo, o movimento analítico realizado no Capítulo 5 permitiu identificar uma mudança de ênfase *das adaptações curriculares* (Modernidade) *para as flexibilizações curriculares* (Contemporaneidade). Procurei mostrar que essa mudança está relacionada com a passagem de uma sociedade disciplinar, voltada para a constituição de *sujeitos dóceis*, para uma sociedade de controle, onde o foco é a constituição de *sujeitos flexíveis*. Com a intensificação de mecanismos de controle, a flexibilidade ganha força, permitindo que se afirme que hoje vivemos o imperativo da flexibilidade. Também procurei analisar como a exigência da flexibilidade ganha força quando o ensino dá lugar à aprendizagem, transformando *o processo educativo em uma transação econômica*.

Esses movimentos analíticos possibilitaram a identificação de um enunciado, descrito e analisado por mim: “cada um aprende de um jeito”. Esse enunciado funciona como operador para a constituição das adaptações curriculares e para a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares. Tal enunciado inscreve-se no interior de algumas formações discursivas e obedece a determinado regime de verdade.

Analisei como discursos psicológicos, pedagógicos e psicopedagógicos investem na constituição de um *aluno psicologizado*, que deverá ter seus interesses, ritmos e características individuais respeitados. Mostrei também que esses discursos se fortalecem e são atualizados na Contemporaneidade, articulando-se com os discursos da neurociência, que ressaltam que os talentos são diferentes e que as mentes devem ser estimuladas.

Em uma “sociedade individualizada” (BAUMAN, 2008), o trabalho coletivo e cooperativo parece perder força. Aqui, desejo tecer alguns comentários sobre a noção de trabalho cooperativo, que começa a ser tensionada com a leitura que estou realizando do livro *Juntos*, escrito por Richard Sennett. Segundo o autor, a cooperação pode ser definida de forma sucinta como: “[...] uma troca em que as partes se beneficiam”. (SENNETT, 2013, p.15). Porém, ao longo das suas análises, o autor vai complexificar essa noção, mostrando que aquilo que entendemos como cooperação pode manifestar-se de muitas formas: desde crianças estabelecendo as regras de um jogo até negociações diplomáticas, do ritual da

Eucaristia até os rituais de civilidade, como a utilização de palavras cordiais, tais como *obrigada* e *por favor*. Em sua análise, o autor não naturaliza a cooperação como algo bom em si mesmo e busca mostrar estratégias que poderíamos utilizar com relação à “cooperação destrutiva do tipo nós-contra-vocês” e como estabelecer uma cooperação que leve em conta a compreensão de nós mesmos, que nos ajude a refletir sobre as consequências dos nossos atos.

Entendo que o deslocamento das práticas homogêneas, instituídas por Comenius, a partir da máxima *ensinar todos ao mesmo tempo e as mesmas coisas*, para as práticas heterogêneas, que contemplam as características individuais e os interesses de cada aluno, é sustentado por diferentes práticas de cooperação que não são nem boas, nem más em si mesmas. Descrevendo e analisando alguns dos significados que a flexibilidade assume na Contemporaneidade, não busco nem defender uma volta à escola comeniana, nem buscar a construção de uma nova escola. O que desejei mostrar são alguns dos efeitos que o deslocamento das adaptações para as flexibilizações curriculares tem produzido no interior da escola e para o trabalho docente. Ao descrever esses efeitos, espero provocar a reflexão sobre eles e, quem sabe, suscitar a criação de práticas pedagógicas que são flexíveis porque consideram as necessidades dos alunos, e não porque lançam mão dos conhecimentos escolares.

Ao entender que a flexibilidade se tornaria um tema central para minha pesquisa, no Capítulo 6, investi na investigação dos significados construídos sobre docência e avaliação. Busquei mostrar que, em um contexto neoliberal, ocorre a exacerbação da flexibilidade e ela se torna uma característica que passa a ser exigida de todos que estão na escola: alunos, professores, gestores e famílias. Considerando o foco desta pesquisa, voltei minhas análises para o investimento na constituição de uma *docência flexível*: cabe ao professor buscar estratégias para ensinar todos os alunos, garantindo o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um.

No material analisado, identifiquei também a centralidade de especialistas convidados a aconselhar os professores e um enfraquecimento da função docente, com base na ideia de que o professor é um facilitador de aprendizagens. Assim, busquei dar visibilidade a um descompasso na constituição desse docente flexível: ao mesmo tempo em que ele é responsabilizado pela (não) aprendizagem de todos e de cada um, é posicionado com um *facilitador* ou *gestor de aprendizagens*, e não como responsável pelo ensino. Por

último, percebi que se exige desse docente um exercício de avaliação constante e permanente e estabeleci uma relação dessa exigência de avaliação com a lógica do controle. Mesmo que em menor número, ressaltai alguns relatos de experiência de professores que, ao flexibilizarem as estratégias de ensino, procuram avaliar os conhecimentos construídos.

Até aqui, tentei retomar e sistematizar algumas reflexões realizadas na dissertação, com o objetivo de ressaltar as principais contribuições que a pesquisa pode trazer para a discussão sobre as adaptações curriculares e, quem sabe, para pensar/problematizar o movimento de inclusão. Desejo agora destacar algumas contribuições para a minha constituição como profissional e pesquisadora; afinal, considero impossível sair de uma experiência como esta (a escrita de uma dissertação) do mesmo modo como entramos.

Uma das grandes aprendizagens desta pesquisa foi compreender que não seria possível separar a professora da pesquisadora, por mais que este fosse um movimento que em diversos momentos da pesquisa precisei mensurar. Percebo que as inquietações da professora em vários momentos atravessaram e constituíram a escrita e o olhar da pesquisadora. Da mesma forma, o olhar atento e crítico da pesquisadora mantiveram-se nos diferentes espaços que a professora ocupou.

As oportunidades de ampliar e aprofundar o estudo dos campos teóricos que havia começado a conhecer na especialização em Educação Especial, de construir novas perguntas, de exercitar a crítica radical nos diferentes espaços em que circulei e de pensar de outros modos e fazer a educação e a inclusão de outras formas têm sido importantes para a constituição tanto da professora quanto da pesquisadora.

Buscando encontrar-me nesse entre (lugar) como professora e pesquisadora, retomo a metáfora da casa (VEIGA-NETO, 2012), compreendendo que é indispensável a ocupação de todas as dependências da casa: do porão, onde alojamos as origens do nosso pensamento; do piso intermediário, onde ocorrem as práticas pedagógicas; e do sótão, onde podemos tentar construir outros mundos. Assim, ao transitar pelos diferentes espaços da casa, desejo posicionar-me de forma ativista, não militante. Enquanto na militância cabe seguir um ideário sem questionar, no ativismo, cabe um “compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos [...]”. (VEIGA-NETO, 2012, p.273).

A partir dessa posição *ativista* de professora e pesquisadora, ressalto a importância de que cada ação de adaptação ou flexibilização curricular seja acompanhada de reflexões permanentes e contínuos reajustamentos, pois assim não fixaremos os sentidos atribuídos ao currículo escolar, mas nos permitiremos atualizá-lo constantemente para que como uma produção cultural possa refletir as necessidades dos alunos, professores e comunidade. Entendo que as adaptações curriculares podem ser um passo importante para a promoção de uma educação mais inclusiva, e que não abre mão dos conhecimentos escolares. Assim proponho olhar para as adaptações curriculares como um ponto de partida, que poderá inicialmente contribuir para diminuir as 'dificuldades de aprendizagem' de alunos e alunos e permitir que a escola volte a ser o local onde o conhecimento é construído e transmitido.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 179- 204.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldade de aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- AVELINO, Nildo. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In.: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Um convite à leitura: Memórias & itinerários de pesquisa. In: ALMEIDA, Dóris B.; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. (org.). **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 7-9.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Legisladores e Intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. **Fronteiras do pensamento**. Produção de Telos Cultural. Produção Audiovisual Mango Films. Montagem Tokyo Filmes. Edição Pedro Zimmermann. Finalização Marcelo Allgayer. Tradução Wilney Ferreira Giozza, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/g/f5/fixa-as-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 14 set. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. **Projeto Escola Viva.** Visão Histórica. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Cadernos de formação do Pacto Nacional para a alfabetização na idade certa. **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.** Brasília: MEC, 2013.

BRIDI, Fabiane Romero de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico:** Os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-33.

CALVINO, Italo. **As seis propostas para o próximo milênio.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva, a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.295-315.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Franciele Roberta. **Eu decido meu fim?** A mídia e a produção de sujeitos que governam a sua morte. 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

COUTINHO, Karyne Dias. Psicopedagogia e a produção dos escolares contemporâneos. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda Montano dos. (Orgs.). **Educação Contemporânea e Artes de governar**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

_____. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 35-48.

_____. **“Família S/A”**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

_____. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí T. Henn. KLEIN, Rejane Ramos. (Org.) **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____; FABRIS, Elí T. Henn. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**. Bogotá, n.39, p.49-60, 2013.

DECKER, Aline. **Inclusão**: o currículo na formação de professores. 2006.Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p.209-218.

DÍAZ BARRIGA, Angel. **El currículo escolar**: surgimiento y perspectivas. Buenos Aires: REI, 1992.

_____. Uma polemica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa(Org.), **Avaliação**: uma Prática em Busca de Novos Sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Pág. 51-92.

ESPANHA. **Adaptaciones Curriculares**. Ministerio de Educación y Ciencia. Madri: MEC, 1992.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Escola Contemporânea: um espaço de convivência?. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

_____; ROSA, Ana Paula da. Jornal VS: Currículo escolar a serviço da corrigibilidade. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Aprendizagem & Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 248-263.

_____.In/Exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011.

_____; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

_____; TRAVERSSINI, Clarice Salette. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSSINI, Clarisse Salette; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; FABRIS, Elí Henn; DAL`IGNA, Maria Cláudia(orgs.) **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

_____; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS v. 36, n.2,p. 250-261, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Artenova, 1977.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2007.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. In: Foucault, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984. p.167-179.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **O Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2013b.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p.171-186, 2009.

GALLO, Sílvio. **Michel Foucault.** Produção de Nittas Digital Vídeo. São Paulo: Martins Fontes: 2009. Coleção: Pensadores e a Educação.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____; _____ (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2013.

GATTI, Bernardete A; GARCIA, Walter E. (Org.) **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo horizonte: Atênica Editora, 2011.

GERZON, Vera Regina Serezer. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal** – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GROS, Frédéric. Direitos dos governados, biopolítica e capitalismo. In: NEUTZILING, Inácio, RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **O (des) governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo: Casa Leira, 2011, p.105-122.

GUIJARRO, Rosa Blanco. La atención a la diversidad em el aula y las adaptaciones del currículo. In: COLL, César; ULLASTRES, Alvaro Marchesi; PALACIOS, Jesús. **Desarrollo psicológico y educación**: v. 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Editorial Alianza Psicología, 1995.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

HEINLIE, Vivian. **Inclusão é hora de aprender**: representações produzidas na revista Nova Escola. 2008. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Mariangá, v. 32, n.2, p. 193-208, 2010.

IZQUIERDO, Tereza Maria Rodrigues. **Necessidades educativas especiais**: a mudança pelo relatório Warnock. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**- Ensaio de Antropologia Simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

_____; TRAVERSINI, Clarice Salete. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Caxambu, 2010.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**. Dossiê Governamentalidade e educação. Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 153 – 169, mai./ago. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: Uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Sila; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão**: Gerenciando riscos e governando diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MAJÓN, Daniel Gonzales. **Adaptaciones Curriculares**. Guía para su elaboración. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, Cinara F.; FORTES, Vanessa G. (orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p.109-139.

_____. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. Esterman et al. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio**: avaliação políticas públicas, Rio de Janeiro, v.22, n.85, p.1001-1026, out./dez.2014.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008. p.1-18.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade** ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVA ESCOLA. A revista de quem educa. **A inclusão que dá certo**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 165, set. 2003.

_____. A revista de quem educa. **Cola: que tal rever seus métodos de avaliação?** São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 173, jun./jul. 2004.

_____. A revista de quem educa. **A escola que é de todas as crianças**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 182, maio 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/escola-todas-criancas-424474.shtml>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. A revista de quem educa. **A copa vai à escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 192, maio 2006.

_____. A revista de quem educa. **Em busca da qualidade na educação**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 196, out. 2006.

_____. Edição Especial. **Inclusão**: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 11, out. 2006.

_____. Edição especial. **Inclusão**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 26, jul. 2009.

_____. Gestão Escolar. **A escola da família**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 3, ago./set. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.uol.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-493363.shtml>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. A revista de quem educa. **Você no rumo certo**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 238, dez. 2010.

_____. A revista de quem educa. **Neurociência**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 253, Jun./Jul.2012.

_____. A revista de quem educa. **Turma heterogênea**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 255, set. 2012.

_____. A revista do professor. **Os desafios da Educação Inclusiva**: foco nas redes de apoio. São Paulo: Fundação Victor Civita. Fev. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

_____. A revista do professor. **Mais tempo e repetições para quem tem síndrome de Down**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Fev. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/producao-de-texto/inclusao-sindrome-down.shtml>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

_____. **Site oficial da Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2014.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Marilanda Janine de. **Adaptações curriculares na educação inclusiva**. 2011. Monografia (Especialização em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PÁTIO. Revista pedagógica. **Aprendizagem para todos**. Porto Alegre: Artmed, n. 32, nov. 2004/jan. 2005.

_____. Revista pedagógica. **A escola flexível**. Porto Alegre: Artmed, n. 48, nov. 2008/jan. 2009.

_____. Revista pedagógica. **Educação customizada**. Porto Alegre: Artmed, n. 55, Out. 2010.

_____. Revista pedagógica. **Educação infantil na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, n. 32, jul. 2012.

_____. **Site oficial da Revista Pátio**. Desenvolvido pelo grupo A. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx>. Acesso em: 10 out. 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas**: produzindo —atitudes de inclusão? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC**: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**: Cuadernos de crítica de la Cultura. Barcelona : Archipiélago, Verano, 1996. p. 25-41.

_____. **Inventando nossos Selves**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTANA, Dalva. **Entrelaçamentos entre docência e empreendedorismo na revista Nova Escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2011.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. A profissão “professor” como atividade feminina nas capas da revista Nova Escola: discursos e representação. **UniLetras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php.uniletras/article/viewArticle/2529>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.187-201, mai/ago, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SCHERER, Renata Porcher. **A profissional do atendimento educacional especializado**: (des)construindo possibilidades para a intervenção pedagógica. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a. p. 9-29.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. **Avaliação da aprendizagem escolar**: constituindo diferentes posições de sujeito no currículo escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, jan./jun. 1996.

TOMIO, Samira Alessandra. **A revista Nova Escola e o processo de construções sobre o livro didático**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Blumenau, Blumenau, 2013.

TRUDA, Carla Andréa Luvizetto Selistre. **Adaptação e flexibilização curricular**: Caminhos, discussões e possibilidades. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TURMA heterogênea. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 255, set. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-138.

_____. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 93-104.

_____. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

_____. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a. p. 11-28.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 7, 2008b.

_____. Currículo e espaço. Salto para o futuro. In: BRASIL. **Currículo**: conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2009.

_____. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. **Educación y Pedagogía**, v.22, p.213-235, 2010.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio 2012 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo**: conhecimento e avaliação – divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

WARNOCK, Mary. **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1979. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2004.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.p.143-216.

APÊNDICE A: TABELA COM EXCERTOS DA REVISTA NOVA ESCOLA⁶⁵

Data da publicação:	Título da matéria:	Campo:	Principais excertos:
Janeiro/2009	O planejamento deve ser flexível	Educação	As avaliações são a principal ferramenta para saber quando improvisar. As dicas para atravessar a corda bamba.
Setembro/2010	Pilates e alongamento- Plano de aula para o Ensino Médio	Educação- Física	
Outubro/2012	Preparação e flexibilidade devem andar de mãos dadas	Educação Infantil	Se mesmo tendo alternativas a turma não embarcar nas sugestões é indispensável ter sensibilidade e flexibilidade para mudar o rumo. Anna Marie propõe que o professor deixe o controle um pouco de lado, ficando aberto para as ideias dos pequenos.
Agosto/2013	Planejar sem abrir mão da flexibilidade	Educação Infantil	Vale salientar que o planejamento, além de dialogar o tempo todo com as intenções de aprendizagem, demanda flexibilidade nas intervenções, pois não é possível prever tudo o que as crianças podem falar, pensar e relacionar após serem estimuladas por perguntas, pelos contextos de pesquisa, pelo acesso às informações de variadas fontes e, sobretudo, pela socialização dos conhecimentos com o grupo. Metodologia de projetos
Outubro- Novembro/2013	Flexibilidade e atenção individual	Educação Especial	Para incluir os 53 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Centro Municipal de Educação Menaldo Carlos de Magalhães, em Saquarema, a 100 quilômetros da capital fluminense, a diretora Cilda Regina Ferreira aposta na flexibilidade e no apoio da família.

⁶⁵Sistematização dos resultados da busca com o descritor “flexibilidade”, realizada no site da revista *Nova Escola* no dia 17/04/2014.

			<p>A comunicação com os pais é outro ponto forte do trabalho da escola. A cada bimestre, os responsáveis pelos estudantes participam de duas reuniões: uma com a turma regular e outra com as orientadoras educacional e pedagógica e a professora do AEE. Nesses encontros, são discutidas as aprendizagens de cada aluno.</p> <p>Além disso, semestralmente, há reuniões nas quais os professores da sala de aula regular e do AEE levam seus relatórios para compartilhar com a equipe do Caie. Juntos, comentam a evolução dos alunos e pensam em como aperfeiçoar o trabalho.</p>
--	--	--	--

Fevereiro/2013	Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio	Educação Especial	<p>Flexibilização e adaptação curricular em favor da aprendizagem.</p> <p>Para estruturar as flexibilizações na escola inclusiva é preciso que se reflita sobre os possíveis ajustes relativos à organização didática. Qualquer adaptação não poderá constituir um plano paralelo, segregado ou excludente.</p> <p>As flexibilizações e/ou adequações da prática pedagógica deverão estar a serviço de uma única premissa: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação, ao convívio.</p> <p>Além disso, para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, há necessidade de uma</p>
----------------	--	-------------------	---

			<p>atitude positiva e disponibilidade do professor para que ele possa criar uma atmosfera acolhedora na classe.</p> <p>Utilização de citação de Blanco (2009) e Declaração de Salamanca (1994).</p>
Abril/2014	Alongamento do dia a dia	Educação Física	
Abril/2014	Pega-pega americano, Mãe da Rua e Fugi-fugi: coloque a meninada para correr	Educação Física	
Abril/2013	Uma lição para chacoalhar o esqueleto dos estudantes	Educação Física	
Novembro/2012	O lugar da luta nas aulas de Educação física	Educação Física	
Abril e Maio/2010	Como organizar a rotina em creches e pré-escolas	Educação Infantil	<p>Para que seja possível dar atenção aos cuidados pessoais e à aprendizagem, cabe aos gestores elaborar projetos institucionais para que o tempo seja usado a favor da garotada.</p>
Julho/2009	Adequar é o caminho	Educação Especial	<p>Levar cada um a aprender exige abertura para diferenciar tanto o programa como as práticas.</p> <p>Um aluno nunca é igual a outro. Perceber o potencial de cada um e atingir a classe inteira é</p>

			<p>um desafio contínuo que muitas vezes parece mais difícil do que encontrar a sala dos sonhos do cenário.</p> <p>Para chegar lá, além de estudar muito e se aprimorar sempre, é necessário saber ser flexível. Durante o planejamento de suas aulas, você - com a ajuda da coordenação pedagógica e de colegas - deve encontrar novas formas de ensinar. Essa tarefa, que já é importante normalmente, se torna imprescindível quando há na classe alunos com necessidades educacionais especiais.</p>
Agosto- Setembro/2013	Sérgio Haddad: "Os governos desistiram dos jovens e adultos"	EJA	<p>Pesquisador faz balanço da EJA no país e diz como tornar a escola flexível e atraente para quem não pôde estudar na idade certa.</p>
Outubro- Novembro/2013	Parceria que inclui	Educação Especial	<p>Conheça as peças que apoiam a escola no atendimento aos alunos com deficiência, assegurando o direito à Educação a todos.</p> <p>Atire a primeira pedra o diretor que, na hora de garantir a aprendizagem aos alunos com deficiência nunca se sentiu sozinho, incapaz e, por isso, desanimado. As dúvidas e as decisões a tomar são muitas.</p> <p>Mas há outra boa notícia:</p>

			<p>é que você, gestor, não está sozinho para resolver esse quebra-cabeça. À sua disposição há uma rede de entidades que também têm por função ajudá-lo. O seu papel - nada fácil, mas não impossível - é descobrir os parceiros certos e ser um articulador, encaixando as peças adequadas em cada situação.</p>
Junho/2012	Muito jogo... de cintura	Educação Física	<p>Prepare-se para elaborar um planejamento com uma boa dose de dinamismo e flexibilidade, sem nunca perder de vista os objetivos.</p> <p>Planejamento do professor - Flexível- Aula atrativa.</p>
Dezembro/2013	Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula	Educação Especial	<p>Além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações.</p> <p>Daniela Alonso, psicopedagoga especialista em Educação inclusiva, destaca a importância de que formação inicial e continuada estejam conectadas ao cotidiano escolar.</p> <p>Na sala de aula: respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.</p>

		<p>O professor, como organizador da sala de aula, guia e orienta as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competência.</p> <p>Na sala de aula inclusiva, considera-se que os conteúdos escolares são objetos da aprendizagem, aos alunos cabe atribuir significados e construir conhecimentos e o professor assume a função de mediar esse processo.</p> <p>O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.</p> <p>A avaliação processual, que é realizada durante todas as atividades, poderá ser mais esclarecedora, pois fornece dados sobre o desempenho do aluno em diversas situações. Essa forma de avaliação facilita o reconhecimento das necessidades dos alunos e permite que o professor redimensione os indicadores de aprendizagem.</p> <p>O planejamento e a</p>
--	--	--

			<p>organização das estratégias para aprendizagem podem variar de acordo com o estilo do professor. Contudo, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade na abordagem do conteúdo, na promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais e na recepção dos diversos modos de expressão dos alunos.</p>
Julho/2012	O alongamento deve ser feito antes ou depois do exercício?	Educação Física	
Julho/2009	Mais tempo e repetição para quem tem síndrome de Down	Educação Especial	<p>A pequena Rafaela só vai se alfabetizar porque a escola compreendeu suas dificuldades e flexibilizou o conteúdo de ensino.</p> <p>No momento da escrita, são necessários mais tempo e repetições. "Ela escuta a própria voz, percebe que o som é de determinada letra e começa a registrar, mas muitas vezes se perde. Então, recomeçamos e, no fim, lemos de novo. É um processo lento", afirma a professora. Daniela Alonso mostra que a flexibilização de conteúdo não vem sozinha. "Algumas vezes, o estudante com síndrome de Down demanda a eliminação de alguns objetivos e requer mais tempo. Não só para fazer a atividade mas</p>

			também para alcançar a aprendizagem."
Junho/2009	Teste: Você tem tempo para tudo?	Gestão	Gestor que investe em planejamento evita ser escravo da burocracia e diminui os incêndios da rotina escolar.
Dezembro/2008	À beira do caos	Educação	<p>Sabe aqueles momentos em que você acha que perdeu o controle sobre a turma? Calma, todos já passaram por isso. E sempre tem uma solução.</p> <p>Tudo estava planejado: você iniciaria o dia com a roda de conversa e, depois, desenvolveria atividades artísticas. Os pequenos faziam desenhos, sentados nas carteiras, até a hora do recreio. De repente, um tumulto, uma agitação. Em segundos, eles corriam de um lado para o outro, gritando, chorando, chamando por você. Que desespero! Você pede a atenção de todos, mas o barulho é tamanho que ninguém escuta a sua voz pedindo silêncio. O que fazer? Gritar também? Sair correndo? Sentar e chorar?</p>
Maio/2003	Como avaliar na Educação Física?	Educação Física	
Julho/2009	Tema igual, aula diferente	Educação Especial	Equipamentos necessários instalados, sala de recursos pronta, professor-assistente a postos, estudantes com diferentes desempenhos nas diversas disciplinas. A inclusão está garantida? Não.

			<p>Independente de possuir ferramentas tecnológicas, espaço e estratégias adequados, em alguns casos é preciso adaptar principalmente a essência do que se vai buscar na escola: o conteúdo.</p> <p>O educador tem de refletir com antecedência sobre o tema da aula e as possíveis flexibilizações para permitir que todos aprendam. As exigências na avaliação devem ser tão diversificadas quanto a própria turma.</p> <p>Quando menos é mais: "No fim, as atividades dele são sempre diferentes das dos colegas, mas tentamos nos basear em algo que a sala toda esteja fazendo", afirma a professora. Nos primeiros dias de aula, por exemplo, enquanto as outras crianças se apresentavam, Caio copiou o nome de cada aluno na primeira página do caderno. Hoje, de todo o material que possui, a lista da turma é o que consegue ler com mais fluência. "Este é meu amigo. Esta mudou de escola", vai comentando depois da leitura lenta e concentrada.</p> <p>Segundo Marisa, os próprios estudantes ajudam na flexibilização. "Às vezes, um vê o Caio fazendo algo errado e corrige, tentando ensiná-lo e fazendo com ele", conta. Segundo ela, a</p>
--	--	--	--

			participação de outros colegas nas atividades costuma dar bons resultados. "Acho que esse é o maior ganho de todos. A convivência ensina muito."
Julho/2012	7 perguntas e respostas sobre esportes coletivos	Educação Física	
Fevereiro- Março/2013	Philippe Perrenoud: "Na escola, dar mais a quem tem menos"		<p>Referência na Educação, suíço defende que gestores e professores mobilizem sua dedicação aos alunos com maior dificuldade.</p> <p>O que é a pedagogia diferenciada? É uma característica que deveria permear qualquer metodologia de ensino. Consiste em reconhecer que toda turma tem alunos diferentes e que é preciso orientar a ação pedagógica levando isso em conta. Diferenciar é ensinar de modo que cada aluno esteja sempre diante de situações didáticas propícias para aprender. Isso exclui aquelas que não trazem desafio e as que propõem uma missão fora do alcance. O interessante é que a diferenciação é um conceito presente em muitas áreas. Costumo dar o exemplo da medicina. Um médico não pode dar o mesmo medicamento a todos os doentes. É preciso fazer diagnósticos individuais e</p>

			<p>adaptar o tratamento a cada um.</p> <p>Em termos de organização do espaço, como deve ser uma escola que dê atenção a quem mais precisa? Uma escola construída para uma pedagogia diferenciada não é um retângulo. Exige flexibilidade, com locais grandes, para reunir todos os alunos, e outros menores, para os trabalhos em grupo. É preciso pensar em modelos para a sala de aula com mesas para equipes ou com a possibilidade de juntar carteiras.</p>
--	--	--	---

Junho/2012	Respeite os limites físicos	Educação Física	
Setembro/2012	Turma heterogênea: cada um é um. E agora?	Educação	<p>Saiba como seis professoras ajustaram as estratégias para ensinar a todos os alunos sem deixar nenhum para trás.</p> <p><i>Um tema visto por vários ângulos com atividades diversificadas sobre um mesmo tema, os alunos acessam as informações de maneiras múltiplas e têm mais oportunidades para aprender.</i></p>
Dezembro/2012	Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar	Gestão	<p>Especialista critica a burocracia e diz que o coordenador pedagógico deve se aliar a outros colegas para não se sentir sozinho.</p>
Março/2013	Superando o atraso	Educação	<p>Redes e escolas fazem adaptações nos currículos e planejam estratégias de ensino para atender os alunos com</p>

			<p>defasagens.</p> <p>Adaptações são essenciais para o aprendizado.</p> <p>Formação de docentes tem de ser permanente.</p>
Agosto- Setembro/2009	A escola que ensina a todos	Educação Especial	<p>Flexibilizar o espaço, o tempo, os recursos e o conteúdo é o caminho para a aprendizagem.</p> <p>Contudo, para que o aluno aprenda, não basta que ele esteja matriculado. É primordial que a escola, as salas de aula e os profissionais que ali trabalham sejam preparados para que o ensino aconteça. "Quando a perspectiva ainda era a da segregação, o foco estava nas dificuldades das crianças. Os professores queriam checar o que elas não sabiam. Hoje se sabe que o primeiro passo é descobrir o que cada um conhece para criar situações de aprendizagem em que todos podem contribuir", explica a psicopedagoga Daniela Alonso, consultora da área de inclusão e selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10.</p>
Fevereiro/2011	Relato de uma formação bem planejada	Gestão	<p>Conheça experiência de duas escolas que usam o trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como real ferramenta de planejamento e avaliação.</p> <p>Porém, caso surja alguma dificuldade inesperada, há flexibilidade em alterar momentaneamente os planos. Isso aconteceu, por exemplo, quando as professoras não conseguiam incluir o desenho coletivo na grade de horários e chegaram a deixar de lado atividades importantes para alunos de Educação Infantil, como a roda de conversa. Jacqueline planejou então</p>

			reuniões que não estavam anteriormente em pauta, com o objetivo de replanejar as propostas de sala, propor soluções e analisar vídeos feitos durante as aulas em favor do problema que estavam enfrentando.
--	--	--	---

APÊNDICE B: TABELA COM EXCERTOS DA REVISTA *PÁTIO*⁶⁶

Data da publicação	Título da matéria	Campo	Excertos principais
11/03/2014	Educação física escolar e saúde	Educação Física	Temas como os benefícios da prática de atividades físicas, medidas preventivas e hábitos de autocuidado podem ser discutidos em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.
08/03/2012	Os desafios de ensinar para a compreensão	Educação	Uma pedagogia da compreensão deve oferecer orientação para escolher o que ensinar e para planejar um currículo que satisfaça padrões gerais de qualidade
28/02/2012	Com que roupa eu vou?	Educação	Praticidade e economia são algumas das vantagens do uso do uniforme escolar, mas o vestuário padronizado também reflete outras questões socioculturais.
01/11/2010	A importância das redes educativas para a renovação pedagógica	Educação	As redes educativas podem estabelecer relações democráticas com função estratégica, que vinculem atores educativos e sociais tanto das escolas quanto da comunidade para responder às demandas da escola e de seu entorno.
02/08/2010	Educação igual para todos?	Educação Especial	O que tais mudanças exigem da escola? Em primeiro lugar, precisamos preparar a nós mesmos e aos nossos alunos para essas novas atitudes de busca e de flexibilização. Em segundo lugar, essa flexibilização começa pelos próprios programas escolares, que devem incluir os diferentes valores que nos permitem conviver com a heterogeneidade, a saber: tolerância para com a

⁶⁶Sistematização dos resultados da busca com o descritor *flexibilidade*, realizada no *site* da revista *Pátio* no dia 20/04/2014.

			<p>diversidade e valorização das diferenças.</p> <p>O “círculo de amigos”, um grupo de alunos que se responsabiliza por determinadas tarefas junto aos colegas que apresentam dificuldades, pode ser uma parte da rede de apoio. Os “alunos tutores”, que se responsabilizam temporariamente pela aprendizagem de um colega, podem representar outra opção para atender às necessidades de alguns alunos. Essas alternativas compõem um currículo flexível, absolutamente adaptável às necessidades e possibilidades de cada um.</p> <p>Está na hora de reencontrarmos as necessidades individuais dos alunos e de repensarmos o nosso papel na sua formação, não só dos ditos “diferentes”, mas de todos aqueles com os quais temos um compromisso educacional. À pergunta inicialmente colocada a respeito de como atender os alunos em sua individualidade, respondo: considerando a diversidade e a heterogeneidade como elementos essenciais da dimensão criativa dos seres humanos, bem como reconstruindo a escola que valoriza essa dimensão. Se a escola “homogênea” foi construída historicamente, a escola da heterogeneidade e da diversidade também o será. E então poderemos falar em uma escola para todos.</p>
03/11/2008	A escola flexível e a pedagogia das diferenças	Educação Especial	As práticas de ensino tornam-se flexíveis quando consideram essa

			<p>emancipação, que é própria de todos os alunos, independentemente da capacidade de aprender de cada um, e os reconduzem ao lugar de saber do qual foram excluídos, tanto na escola quanto fora dela. Na mesma direção, as atividades escolares diversificam-se para que todos os alunos possam escolhê-las livremente, em vez de serem predestinadas e direcionadas para um grupo ou outro da turma. É preciso coragem e humildade para rever a organização pedagógica das escolas, à luz de concepções de ensino e de aprendizagem inovadoras, e para abandonar os arranjos criados para manter as aparências de práticas que são “bem-intencionadas”, mas que acabam por atribuir apenas ao aluno a responsabilidade por seu fracasso e por sua incapacidade de acompanhá-las em todos os níveis de ensino.</p> <p>Diferenciar o ensino para alguns alunos não condiz com o que uma pedagogia das diferenças preconiza para flexibilizar as escolas - e podemos cair em uma cilada quando o ensino diferenciado remete o ensino à parte para alguns e a propósitos e procedimentos que decidem “o que falta” ao aluno, reforçando-se, assim, o conceito de que a aprendizagem é um processo regulado externamente. O aluno adapta-se a novos conhecimentos quando</p>
--	--	--	---

			<p>transpõe os conflitos cognitivos provocados pelo ensino de um dado conteúdo, e essa adaptação testemunha a sua emancipação intelectual. Na escola flexível, a assimilação do conhecimento advém de um processo de auto-regulação ativa, no qual o aprendiz demonstra suas capacidades de relacionar e de incorporar o novo ao que já conhece. É essa regulação ativa que, a meu ver, deve ser buscada.</p>
18/07/2012	É hora de discutir o que queremos para nossas crianças	Educação Infantil	<p>Ao longo desses anos, Adriana Friedmann participou de importantes iniciativas em favor da infância e do direito de brincar, como a fundação da Aliança pela Infância, em 2000. “Em 2005, criei o curso de Pós-Graduação em Educação Lúdica, através do qual já se formaram mais de uma centena de especialistas”, destaca. Atualmente, ela coordena o Núcleo de Pesquisas sobre a Infância (NEPSID), onde desenvolve cursos de formação de especialistas em programas para a infância, adolescência e juventude, consultorias e pesquisas.</p> <p>Que atitudes podem surgir a partir desse questionamento? Ter flexibilidade para atuar entre o individual e o coletivo (como ouvir e respeitar a individualidade em grupos de 20, 30 ou mais crianças?). Ter jogo de cintura entre oferecer tempo livre (atividades autônomas, de livre escolha das crianças) e</p>

			<p>transmissão de conhecimentos (atividades direcionadas).</p> <p>Incentivar pais e educadores a ficarem conectados com as mensagens que se escondem por trás da agressividade, das doenças, da introversão, da indiferença, do choro, do medo, das temáticas que surgem nas brincadeiras e nos desenhos.</p> <p>Valorizar e acolher o diferente para dar espaço a todos nos grupos.</p> <p>Abrir-se para aprender com as crianças, que sabem muitas coisas que nós, adultos, não sabemos.</p> <p>Ter clareza acerca dos valores (as crianças, em contato com tantas informações, confundem-se ou incorporam alguns desvios que, por não serem abordados, acabam sendo introjetados).</p> <p>A crise de valores não é somente das crianças, mas também dos pais, que precisam de muita orientação e informação; escola e família devem unir-se na tarefa educacional em diálogo permanente; educadores e pais podem intermediar de modo equilibrado as atividades das crianças: contato com o mundo virtual, com as informações a que têm acesso, com as obrigações em casa e na escola, com as atividades físicas e de lazer, com os desejos, limites e possibilidades.</p>
19/04/2012	O corpo como instrumento de aprendizagem	Educação Física	A dança educativa contribui não só para o autoconhecimento, mas também para o desenvolvimento da

			autonomia, da consciência corporal e do senso de cooperação.
03/01/2012	A geração Y e o sucesso	Educação	Os integrantes da geração Y são considerados filhos da tecnologia, porque representam a primeira geração da história “totalmente imersa na interatividade, na hiperestimulação e no ambiente digital”. Esses jovens são facilmente adaptáveis a novas tecnologias, não tendo nenhum tipo de resistência ao novo e às constantes inovações nos meios de comunicação.