

O direito de alunos com necessidades educacionais especiais à educação pela via do acesso ao currículo escolar

The right of students with special educational needs to access education through the school curriculum

Renata Almeida Antunes¹

Resumo: O artigo tem o propósito de destacar o currículo como um importante elemento na construção de práticas escolares inclusivas que garantam o acesso de todos os alunos à educação escolar e sua permanência na escola. Para tal, recuperamos alguns marcos legais do atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais de modo que possamos compreender o tratamento educacional previsto para essa população ao longo do tempo em nosso país. Se de fato almejamos a construção de uma prática inclusiva em sala de aula, tal intenção deve estar declarada no currículo por meio da previsão de mecanismos de flexibilização e de adaptações que concretizem igualdade na oportunidade de acesso ao saber, um direito de todos os alunos. A discussão sobre a diferenciação curricular – partindo-se do currículo geral – deve fazer parte da rotina dos professores tendo como referência seu conhecimento a respeito de cada um de seus alunos e da forma como cada um estabelece sua relação com o contexto em que está inserido, construindo sua experiência escolar.

Palavras-chave: Currículo; Educação Inclusiva; Necessidades educacionais especiais; Adaptações curriculares.

Abstract: The article aims at highlighting the curriculum as an important element in the construction of inclusive school practices that ensure access to all students to school education and permanence. In order to do that, we retrieve a few legal marks of the school attendance to students with special educational needs in order to understand the educational treatment expected for this population throughout time in our country. Provided that we

¹ Pedagoga e Mestre em Educação Especial pela FESUP, especialista em Didática para a Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades. Atua como formadora de professores e como Coordenadora Geral na Aubrick Escola Bilíngue Multicultural.

actually aim at the construction of inclusive practices in the classroom, such intention must be clear in the curriculum, through anticipating flexibilization and adaptation mechanisms that ensure equal opportunities to access knowledge, a right to every student. The discussion on curricular differentiation, starting from the general curriculum, must be part of the teachers' routine and refer to their knowledge about each one of their students as well as to how each one relates with the context in which they are, building their school experience.

Keywords: Curriculum; Inclusive Education; Special educational needs; Curricular adaptations.

INTRODUÇÃO

A construção de uma prática pedagógica inclusiva deve envolver a escola como um todo. Dentro dela, formulações específicas referentes ao currículo são necessárias de modo que ultrapassemos uma prática seletiva e restritiva, e que todos os alunos possam ser contemplados à medida que sua aprendizagem é considerada e promovida. Uma prática pedagógica inclusiva deve explicitar, em suas formulações, uma atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Determinações de organismos internacionais fazem claras indicações nesse sentido. A Declaração de Salamanca² (artigos 28 e 29), por exemplo, ao tratar sobre o currículo, recomenda que:

deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes. [...] Crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (UNESCO, 1994).

No entanto, considerando a história da educação no Brasil, a orientação para que o atendimento desse alunado seja na classe comum é bastante recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser especializado e ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Antes desse documento, o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais recebia outro tratamento. Na Lei nº. 4.024/61 (primeira Lei de Diretrizes e Bases), a educação especial era contemplada em dois artigos intitulados “Da Educação de Excepcionais” – Título X: “Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em seguida sob o nº. 5.692 de 1971 trata da educação especial somente em um artigo pertencente ao capítulo “Do ensino de primeiro e segundo graus”:

² Essa Declaração foi produzida a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, e reafirma o compromisso dos governos representados para com a Educação para Todos.

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Assim, o dito “tratamento especial” (leiam-se “escolas especiais”) ocupou-se, então, de organizar um “currículo” de modo que alunos considerados “incapazes” recebessem atendimento individualizado. Porém, seu processo de aprendizagem era considerado isoladamente, sem haver um compromisso com o tempo escolar, uma vez que não se pretendia que tais alunos fossem à escola regular por não serem vistos como “aptos” para tanto. Segundo Silva, “para a educação especial, currículo pareceu implicar apenas um documento pré-planejado, redigido por uma equipe de especialistas do sistema educacional, muito distante das experiências que ocorrem na escola” (SILVA, 1999, p. 28).

O percurso da educação especial parece nos indicar que a discussão que foi feita sobre *currículo escolar* não atingiu esse tipo de atendimento, ou seja, o “currículo” das escolas especiais ficou à margem da reflexão desenvolvida no campo do currículo, não podendo, então, beneficiar-se dela e mantendo-se distante de importantes reformulações. Segundo Moreira e Baumel, “a educação especial foi constituída por ações ligadas à assistência, filantropia e reabilitação. Isso, logicamente, refletiu na formação e capacitação de seus recursos humanos, na organização de seus serviços e atendimentos e na concepção de seus currículos” (MOREIRA E BAUMEL, 2001, p. 129).

No prosseguimento da reflexão sobre a Educação Especial, tem-se o “currículo por escalas de desenvolvimento” que, apoiado na psicologia, propõe atividades que, na época (década de 70), eram características de classes de educação infantil, focando as dificuldades específicas dos alunos de modo que pudessem desenvolver habilidades básicas (percepção, coordenação, motricidade, relação espaço-temporal, atividades de vida diária) por meio de propostas descontextualizadas (SILVA, 1999). Para essa autora:

As Propostas Curriculares tomam forma a partir da década de 70, ancoradas nas escalas de desenvolvimento de Piaget, apresentando-se como orientação, guia, contendo informações básicas e sugestões para se implementar o currículo na sala de aula. Estas se tornam documento oficial, quase sempre redigido pelas Secretarias de Educação e distribuído na rede escolar pública (SILVA, 1999, p. 28).

Tal proposta explicita a influência da Psicologia e das Ciências da Saúde na Educação, o que faz a formação dos professores distanciar-se de ideais realmente pedagógicos e aproximar-se de um modelo clínico (MOREIRA e BAUMEL, 2001).

Cabe questionar, então, sobre a forma como o conhecimento vem sendo oportunizado (ou não) às pessoas com deficiência ou como sua educação foi se constituindo no Brasil. Sendo tratado sob expectativas muito baixas em relação às suas possibilidades de aprendizagem, este artigo aponta que tal alunado não teve acesso, de fato, a um currículo escolar como aconteceu com outros alunos da mesma idade. Restritos a uma condição “especial”, à parte, foi-lhes negada a oportunidade de relacionarem-se com elementos da cultura e com seus pares, alunos da mesma geração. Importante destacar que a seleção de conteúdos e de formas de ensino presentes em todo currículo têm estreita relação com o acesso ao conhecimento que é possível aos alunos.

A organização da educação especial, tendo sido influenciada pela concepção de que a deficiência refere-se unicamente ao indivíduo e não se constitui como uma questão relacional, contribuiu para a execução de “[...] práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças” (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 127). Assim, a produção do currículo para a educação especial guiou-se pela “concepção do ajustamento social, no qual *corrigir* precedia *educar*. Portanto, currículos por desempenho, com modelagem detalhada de respostas e condutas, foram largamente utilizados de forma abstrata e descontextualizados da própria realidade do aluno” (MOREIRA e BAUMEL, 2001, p. 130 – grifos nossos).

Hoje, o modo como estão formulados os direitos das pessoas com deficiência nos textos legais é uma questão central que respalda a defesa por uma escola de qualidade para todos, uma vez que constituem referências nas quais todos os cidadãos podem apoiar-se caso tenham seus direitos ameaçados.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). No Capítulo IV, “Do Direito à Educação”, fica posto que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015.)

Cita, ainda, a necessidade de que os sistemas educacionais sejam aprimorados garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os educandos com necessidades educacionais especiais. Além disso, medidas individualizadas são indicadas como forma de maximizar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes nas instituições escolares.

Para que seja possível concretizar as premissas atualmente indicadas para a área da educação inclusiva, a discussão acerca do currículo e de sua flexibilização se faz, portanto, necessária para que escolas e sistemas educacionais possam realmente dar respostas às necessidades individuais de todos os educandos.

O CURRÍCULO

Se de fato almejamos a construção de uma prática inclusiva em sala de aula, tal intenção deve estar declarada no currículo. O currículo deve ser um dos recursos por meio dos quais possam ser garantidos o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, sistemas educacionais precisam construir atitudes favoráveis frente à diversificação e à flexibilização do processo de ensino e aprendizagem, Caso contrário, as diferenças individuais dos alunos não serão atendidas.

Nessa concepção, abandona-se a ideia homogeneizadora de currículo e trabalha-se com currículos mais abertos e flexíveis, que garantam espaços para possíveis modificações e nos quais o professor tenha autonomia para propor alterações e transformações.

Coll destaca que o currículo

sempre está sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educativas concretas dos alunos aos quais é aplicado; naturalmente, a profundidade e a amplitude das adaptações dependerão, em cada caso, da natureza das necessidades educativas, porém o ponto de partida e de referência da ação pedagógica sempre é o Projeto Curricular Básico (COLL, 1996, p. 183, grifos do autor).

Busca-se ultrapassar os patamares em que se assentam os atendimentos a pessoas com deficiência nos quais são consideradas prioritariamente em função de suas limitações, e muitas vezes impedidas de ocupar seus espaços sociais. Postula-se a ideia de que a escola e os sistemas de ensino devam modificar-se para que os sujeitos com deficiência possam usufruir todos os bens e serviços sociais. Tal ideia é assim defendida por Mittler:

Inclusão não é sobre colocar crianças em escolas especiais. É sobre mudar escolas para fazê-las mais responsáveis pelas necessidades das crianças. [...] Diz respeito a todas as crianças que são beneficiadas pelo ensino, não só aquelas que são rotuladas como tendo necessidades especiais de educação (MITTLER, 2003, p. 16).

A questão refere-se a como organizar a ação dentro das salas de aula para que se concretize, na prática, a inclusão escolar. O que deve ser feito nesse espaço, pelo professor (agente concretizador do currículo), para garantir que todos os seus alunos aprendam? Acerca da presente ideia, Torres González enfatiza o papel do currículo como elemento de flexibilização da ação pedagógica:

A ideia de que a escola tem de adaptar-se às necessidades dos alunos indica a necessidade de um instrumento para obter tal capacitação. Esse instrumento é o currículo. [...] destaca-se a necessidade de um currículo em que a flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação configuram-se como seus aspectos definidores (GONZÁLEZ, 2002, p. 127-128).

De acordo com Coll, “as *Necessidades Educativas* designam as ações pedagógicas que devem funcionar para que os alunos possam ter acesso ao currículo” (COLL, 1996, p. 183, grifo do autor). Assim, pode-se dizer que **a garantia de acesso ao currículo** deve ser um dos princípios norteadores das ações na escola para a construção de um ambiente onde haja igualdade na oportunidade de acesso ao saber, um direito de todos os alunos.

O processo de construção da inclusão escolar exige, portanto, que se preveja no currículo o tratamento que se espera que seja dado às necessidades especiais de determinados alunos; isto é, a característica de flexibilidade do currículo deve permear a relação didática, possibilitando espaço para os diferentes modos de aprender que vão coexistir em todos os grupos de alunos.

A SALA DE AULA

É na sala de aula que o professor deverá enfrentar o desafio cotidiano de *entrar em relação* com cada um de seus alunos, para que possa identificar suas possibilidades e necessidades e, então, criar dispositivos didáticos que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento a todos eles.

Vale colocar, com cautela, que a igualdade de oportunidades educacionais – direito dos alunos com necessidades educacionais especiais – “pode ser traduzida inclusive pela diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados para além daqueles de complementação, de suplementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe comum” (PRIETO, 2006, p. 45). No entanto, essa definição somente poderá ser feita quando tivermos a chance de conhecer a forma como o aluno se relaciona com o contexto educacional, identificando então suas reais necessidades especiais no que se refere às situações de ensino e de aprendizagem que lhe são oferecidas e suas diferentes possibilidades.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é condição imprescindível para que possamos conhecer suas reais *necessidades especiais*, e saber se são aquelas compartilhadas pela maioria dos alunos ou se são realmente “especiais”, no sentido de exigirem intervenções e procedimentos diferentes por parte do professor (MAZZOTTA, 2002).

Entretanto, a presença em textos legais dos **direitos à educação** em classes comuns no caso de alunos com necessidades educacionais especiais não garante que essa população possa gozá-los plenamente. Ações relativas à prática pedagógica desenvolvida nas escolas devem ser implementadas para que os direitos citados sejam de fato garantidos.

O diálogo e o reconhecimento das possibilidades e necessidades de todos os alunos indicam os caminhos que devem ser percorridos na busca pela adequação do currículo a uma situação de ensino e de aprendizagem que acolha todos os alunos. No entanto, não se trata de atuar na perspectiva da diferenciação curricular, mas na perspectiva de um currículo comum, único ou principal (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas de aprendizagem estão centrados exclusivamente no sujeito – e que se explicita em uma organização do ensino de modo que alunos com deficiência frequentem a mesma escola que seus pares da mesma idade, mas em salas separadas e com currículos diferenciados (programas distintos). Tal resposta educativa foi vista como um ensino adaptado às diferenças individuais. No entanto, não se trata da prática inclusiva que vimos discutindo, na medida em que o aluno com necessidades educacionais especiais está no mesmo espaço que os pares sem que, entretanto, faça parte do convívio com a maioria, construindo sua experiência escolar a partir de um currículo sem qualquer relação com o currículo geral. Segundo Torres González, é uma “resposta cômoda, fácil e não-comprometida, dada pelo currículo ao processo integrador; desse modo, o currículo não é questionado nem varia em função dos sujeitos aos quais se dirige” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 130).

É preciso fazer uma reflexão que parta do currículo geral, combinando-o com as respostas individualizadas que se fazem necessárias às características de aprendizagem de cada um de nossos alunos. Essa perspectiva implica que passemos da atuação típica, da lógica da homogeneidade, a uma atuação sob a égide da diversidade.

É urgente que seja estabelecida uma discussão ampla e profunda sobre o currículo de modo que, ao chegarem às escolas, os alunos com deficiência reconheçam seu espaço de aprendizagem e tenham garantido seu direito de acesso ao saber por meio de um currículo aberto às diferenças e capaz de contemplar as necessidades dos alunos, tornando a aprendizagem significativa para todos.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E DIFERENCIAÇÃO

Cada aluno é único e singular e estabelece de maneira exclusiva sua relação com o contexto em que está inserido. Assim, cada aluno tem limitações e possibilidades que são distintas daquelas que outros alunos – mesmo aqueles que tenham a mesma deficiência – podem apresentar em iguais condições contextuais. De acordo com Mantoan:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p. 67).

Segundo Sousa e Prieto:

nem todo aluno portador de deficiência ou que apresenta altas habilidades ou superdotação requer condições diferenciadas das existentes para a totalidade dos alunos, ou seja, estes podem ser bem atendidos mediante os processos comuns de educação. As características dos alunos e efeitos por elas acarretados e, principalmente, as condições gerais dos serviços escolares comuns é que irão servir de indicadores da necessidade ou não de auxílios e serviços especiais de educação (Mazzotta, 1982, p. 17). Nessa ótica, a necessidade do “especial” na educação escolar é definida tendo em conta não apenas as características do aluno, mas estas em confronto com a estrutura e a dinâmica vigentes na escola (SOUSA E PRIETO, 2002, p. 125–126).

A questão da exclusão / inclusão situa-se na *relação* que desenvolvemos uns com os outros e também com o contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, vale retomar as ideias de Fierro a respeito do uso da expressão “necessidades educativas especiais” frente ao uso de outros termos (incapacidade, atraso, retardo etc.). O autor destaca o aspecto relacional presente na expressão “necessidades educativas especiais” uma vez que são necessidades cuja manifestação se dá na inter-relação do aluno com o meio escolar, apontando as dificuldades de seu ensino (e não propriamente do aluno):

Outros termos e conceitos [...] referem-se a qualidades intrínsecas à pessoa, como se tais qualidades não tivessem nada a ver com a consideração social, com as relações do indivíduo com o meio e com as reações do meio diante de tal indivíduo. Em comparação com esses conceitos, o de necessidades educativas especiais tem não somente a vantagem, mas também o rigor e a honestidade de colocar em primeiro plano não um aspecto apenas interno, inerente à pessoa, e sim um fato relacional: uma condição do indivíduo, mas precisamente ligada a alguma coisa no seu entorno, em relação com o ambiente educativo. O conceito não diz tanto sobre o que o aluno é e faz, mas, sobretudo, sobre o que a escola tem de fazer com ele (FIERRO, 2004, p. 208-209).

A diferenciação a ser implementada em relação ao currículo básico não deve ser pensada e definida a *priori*, como uma contraposição à programação feita para uma

determinada série / faixa etária. Mas o currículo deve estar sempre aberto e contar com ajustes que possam ser feitos em função da realidade na qual se insere.

O grau de diferenciação e sua amplitude serão definidos levando-se em conta a natureza das necessidades educacionais dos alunos, e seu ponto de partida será sempre o currículo geral, pensado para o grupo de determinada faixa etária, estabelecendo-se um diálogo com as necessidades educacionais dos educandos. As respostas didáticas à diversidade nascem do currículo previsto para aquele grupo / turma.

Essa questão é especialmente importante quando se considera que todos os alunos pertencem a um mesmo grupo, e dele devem sentir-se parte. Ao promovermos em sala de aula a concretização de currículos absolutamente distintos, sem relação entre si, configuramos várias “aulas” em um mesmo espaço físico e não possibilitamos que os alunos com necessidades educacionais especiais participem da vida do grupo, compartilhem com seus colegas momentos importantes de sua vida escolar e, portanto, que estejam de fato incluídos no processo de aprendizagem de seu grupo. A possibilidade de compartilhar com seus pares um mesmo projeto curricular permite que todos os alunos construam conhecimentos relacionados, tenham um repertório comum de informações sobre determinados assuntos, vivenciem as mesmas experiências e construam seus conhecimentos a partir delas – assim, todos fazem parte da mesma narrativa que é construída a partir de sua experiência escolar. Esse tipo de encaminhamento para a realização do currículo em sala de aula é bastante diferente da coexistência de currículos distintos, que impede e interação e a troca de informações entre as crianças.

Na prática, o grande desafio é ajustar a medida da diferenciação. Como, em sala de aula, diferenciar sem construir atitudes e procedimentos discriminatórios? Como garantir a diferenciação necessária a cada um dos estudantes (e a seus processos de aprendizagem, sempre absolutamente singulares) sem gerar, em classe, atitudes preconceituosas no sentido de impedir que enxerguemos as possibilidades de todos a cada momento? Essas são algumas das indagações que costumam estar presentes nas reflexões dos professores que trabalham com alunos com deficiência.

É certo que a forma como cada indivíduo se constitui no mundo é diferente e única; e assim também é a forma como ocupa seus espaços sociais e como avança em seu processo de construção de conhecimentos. A questão está na associação das diferenças (diversidade) a um juízo de valor: algo (localizado, no caso, no corpo das pessoas) que valha menos que o padrão. Ou seja, a diversidade vista como um déficit.

Autores como Perrenoud (2000; 2001) e Pacheco (2007) defendem que não podemos ser indiferentes às diferenças – o que poderia gerar discriminações negativas –, mas que devemos atuar na escola de modo que lembremos a todo momento que os alunos são todos diferentes e então têm necessidades variadas que devem ser adequadamente tratadas. Portanto, as alternativas para essa questão não devem ser de negação (desconsiderar a existência da diferença e encarar todos da mesma forma, considerando que têm condições iguais) nem mesmo ter caráter de compensação por supostas diferenças.

Tradicionalmente, temos encontrado na escola uma organização curricular baseada em uma expectativa determinada, criada em função dos alunos que a escola regular costumava atender. Ou seja, historicamente, o currículo das instituições escolares e dos sistemas educacionais foi pensado tendo como referência um determinado padrão de aluno médio, cuja expectativa é que cumpra as tarefas em determinado limite de tempo e com certo ritmo de aprendizagem. Essa distinção não é natural, mas produto de contingências históricas, sociais e políticas.

Para que se pense em uma escola inclusiva, os professores devem apropriar-se de sua especialidade – o ensino – e buscar maneiras de “fazer caber” e “fazer pertencer” em seu planejamento todas as diferentes características de aprendizagem de seus alunos. Olhar o que cada aluno é capaz de fazer é fundamental para que se possa pensar em uma prática pedagógica que atenda à diversidade.

É preciso que aprendamos a conviver com a diversidade que caracteriza as pessoas. É necessário que tal diversidade faça parte do currículo, que seja parte dos conteúdos de ensino para que os alunos possam pensar sobre ela sem que haja julgamento sobre as diferenças que são percebidas. A ação do professor deve prever intencionalmente a diversidade como parte de seu trabalho diário.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Para Torres González, “a resposta à diversidade concretiza-se em nosso sistema educacional por meio do conceito de adaptabilidade do currículo” (p. 132). Para esse autor,

as adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais [...] e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais: bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 162).

Concordando com o autor acima, Fierro coloca:

A meta, em outras palavras, não é tanto a escola comum quanto o currículo comum, a compreensibilidade, o princípio de uma escola inclusiva afeta não tanto – embora também – o ambiente físico quanto o ambiente educativo, um ambiente definido pelo currículo. Aos alunos com deficiência corresponde não um currículo diferente, mas o mesmo de todos, apenas com adaptações (FIERRO, 2004, p. 212).

Podemos considerar, frente ao exposto, que lançar mão da possibilidade de fazer adaptações pode ser um recurso ao qual professores recorram para planejar mais precisamente sua atuação em função da ajuda específica de que cada aluno necessita, partindo sempre do currículo geral, aberto e flexível. São ajustes da proposta educativa às necessidades e possibilidades dos alunos de uma sala e explicitam tomadas de decisões frente aos elementos constituintes do currículo.

Tratando sobre adaptações curriculares, Correia coloca que são “todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos” (CORREIA, 1999, p. 111), e destaca que podem ser feitas nos elementos próprios do currículo ou planejadas para que seja possível o acesso dos alunos ao currículo, afirmando que “a resposta às NEE organiza-se claramente em torno do currículo regular” (CORREIA, 1999, p. 112).

Também nessa perspectiva, Torres González (2002), a partir de Blanco (1992), López Melero (1990), Muntaner e Roselló (1997) e Salvador Mata (1997), sistematiza as adaptações em dois tipos, a saber:

1. *adaptações de acesso ao currículo*: entendidas como modificações ou oferta de recursos especiais (materiais ou de comunicação) que possibilitarão que alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvam o currículo comum ou, a depender do caso, o currículo adaptado;

2. *adaptações curriculares*: modificações propostas sobre os objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, critérios e procedimentos de avaliação, de modo que as diferenças individuais sejam de fato contempladas.

Alguns autores ampliam o alcance da prática das adaptações curriculares e indicam que elas promovem melhorias no ensino, nas aprendizagens, no currículo, mas também nos professores e em sua possibilidade de atuação, uma vez que uma adaptação curricular pode ser entendida como uma inovação incorporada ao projeto educativo de uma escola ou de um sistema de ensino (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

As adaptações deverão ser propostas a partir de um criterioso processo de avaliação do aluno como um todo (e não levando em consideração suas competências ou conhecimentos relacionados a uma única área do conhecimento) e não podem ser elaboradas *a priori*, pois dependem necessariamente da entrada de cada aluno na sala comum.

É importante destacar que não é possível estabelecer de antemão quais alunos exigirão adaptações curriculares e nem mesmo qual o tipo de adaptação que deve ser feita. De acordo com Blanco (2004), “não existem categorias de alunos previamente estabelecidas” (BLANCO, 2004, p. 297). Tais decisões dão-se em função da **relação** entre o aluno e o contexto educacional em que está inserido: “O que existem são condições do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que, *junto com as condições de ensino que lhes oferecem*, tornam necessário que se façam modificações no currículo ou se ofereçam meios de acesso a ele” (BLANCO, 2004, p. 297, grifo nosso).

Parece ficar claro que o recurso às adaptações curriculares deve ser utilizado em função das condições de escolarização que são oferecidas aos alunos.

Assim, pode-se dizer que, para flexibilizarmos a concretização do currículo instaurando ajustes em função da relação entre as possibilidades dos alunos e o contexto de ensino, temos que ter um currículo claramente estabelecido para determinada etapa de escolaridade e a possibilidade de planejarmos as modificações possíveis e pertinentes a cada momento.

Entretanto, não se trata de empobrecer o currículo do ponto de vista dos conteúdos que nele estão presentes (aspectos predominantemente cognitivos). A flexibilização curricular pode concretizar-se por meio de mudanças em relação ao tempo de realização das tarefas escolares, à forma como o espaço costuma ser organizado, aos materiais disponíveis para os alunos durante as propostas, aos diferentes agrupamentos previstos em sala de aula, mantendo-se os objetivos propostos. Ou seja, parte-se do currículo comum e diversifica-se a maneira como os alunos podem acessá-lo. Longe de ser uma lista de conteúdos e objetivos, o currículo expressa formas, finalidades e concepções de ensino, além de materiais, equipamentos, tempos e espaços da aprendizagem.

Considerando que cada aluno tem uma maneira peculiar de aprender e um ritmo distinto de aprendizagem, ajustes na ação pedagógica são sempre necessários, tendo maior ou menor alcance: diferentes aspectos do currículo devem dialogar com as características de aprendizagem dos alunos. Todo o projeto pedagógico deve estar a serviço da construção de novas aprendizagens, a serviço da prática de ensino que visa a promover a construção de conhecimentos. Para tanto, é fundamental que os professores compreendam quais os ajustes que podem ser feitos em cada situação didática de modo que todos seus alunos aprendam. A possibilidade de diversificar a ação do ensino deve ser um instrumento do professor para potencializar as aprendizagens pretendidas.

É importante dizer que as adaptações fazem parte do desenvolvimento curricular entendido como um *continuum* (CORREIA, 1999, p. 112), uma vez que esse é considerado como “a colocação em prática desse plano [geral] com as adaptações e modificações pertinentes” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 140). As adaptações constituem-se em uma possibilidade didática que deve ser implementada em estreita relação com o planejamento do grupo e da escola da qual o aluno faz parte. A decisão pelas adaptações curriculares deve pautar-se em uma criteriosa análise do currículo comum em relação às necessidades educacionais especiais do aluno, e sempre em interação com elas.

As adaptações curriculares não devem ser vistas como a primeira possibilidade de responder à diversidade presente em sala de aula, mas como mais uma ação que pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva. Ainda, a prática de adaptações curriculares não deve apontar para a necessidade do currículo especializado, o que significaria, de certa forma, um “retrocesso”.

Assim, parece ficar claro que uma prática de adaptações curriculares não pode ser vista como algo simples de ser implementado e que pode, a qualquer momento, ser delegado ao corpo docente das escolas sem que o currículo seja de fato abordado ou mesmo sem que cuidadosas avaliações sejam parte da prática pedagógica das escolas.

Antes disso, há muito o que ser feito no plano da ação do ensino para garantir um atendimento educacional de qualidade a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização do direito à educação de todos os alunos passa essencialmente pela inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, o que vem sendo proposto com diretriz da política educacional brasileira. A entrada de tais alunos em classes comuns e sua necessária educação na instituição escolar (o que deve incluir fundamentalmente aprendizagem e avanços em todos os aspectos do currículo considerando-se, sempre, as possibilidades e limitações dos educandos) dão novos contornos à relação pedagógica estabelecida nesses espaços.

Ao invés de “adaptar” o ensino para alguns (individualizando e diferenciando alguns aspectos da prática pedagógica), a escola deve investir de fato na reformulação de práticas pedagógicas e concepções, de modo que um novo ensino seja construído, um ensino que reconheça e valorize todas as diferenças individuais e que tenha alternativas de flexibilização inerentes às diversas situações didáticas.

A depender da forma como é encaminhada, a proposta de adaptações curriculares pode não se colocar como uma inovação (necessária) na escola, mas retomar práticas segregacionistas que impedem o acesso aos conhecimentos pelos alunos com deficiência.

A esse respeito, Moreira e Baumel colocam que

as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas articuladas ao sistema de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade (MOREIRA E BAUMEL, 2001, p. 134).

Uma crítica ao currículo vigente e à forma como vem sendo desenvolvido e concretizado na prática pode ser necessária se pretendemos construir um currículo aberto e flexível de modo que as necessidades educativas de todos os alunos que frequentam a escola sejam de fato atendidas. Segundo Silva, “é preciso que o currículo seja capaz de expressar e articular as diferenças” (SILVA, 2004, p. 2); e ainda acrescenta que “a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola consolida a necessidade da construção de um projeto curricular sensível às diversidades.” (SILVA, 2004, p. 9).

Podemos, então, reafirmar o currículo como elemento central para pensarmos a inovação na escola, pois possibilita, além da identificação das necessidades dos alunos, o “reconhecimento da vinculação dessas necessidades e o conhecimento a ser transmitido.” (SILVA, F., 1999, p. 30). Pensar somente em adaptações curriculares como a resposta a uma nova situação escolar significa assumirmos que a prática pedagógica que vem sendo concretizada nas escolas baseada no currículo de referência de que dispomos oportuniza aos alunos um ensino de qualidade. Nosso olhar deve ir além: pensar criticamente o currículo atual e sua gestão é fundamental para a construção de uma prática pedagógica realmente renovada em que se façam reconhecidas as diferenças individuais não somente como elemento diferente e diferenciador, mas como genuíno integrante da realidade escolar e da comunidade que dela participa.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Rosa. (2004). A atenção à diversidade na sala de aula. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2. ed., v. 3, p. 290-308.

BRASIL. (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

_____. (1996). Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

COLL, César. (1996). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática.

CORREIA, Luís de Miranda. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

FIERRO, Alfredo. (2004). Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2. ed., v. 3, p. 193-214.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

MAZZOTTA, Marcos J. S. (2002). *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Mackenzie.

MITTLER, Peter. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: ArtMed.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. (2001). Currículo em educação especial: tendências e debates. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 125-137. Editora da UFPR.

PACHECO, José. (2007) *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

_____. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PRIETO, Rosângela Gavioli. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (1999). Escola-curriculo: fonte para análise da exclusão/inclusão. *Re-criação: Revista do CREIA*, Corumbá, 4 (1): 27-32, jan./jun.

_____. (2004). *Adaptações curriculares em tempos de escola inclusiva: cultura escolar em foco*. Rio de Janeiro.

SOUSA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela G. (2002). A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Teresa (org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002, pp. 123-136.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: Espanha.

Recebido em 20/11/2020 – Aprovado em 02/12/2020