

# **PARTICIPAÇÃO E EXCLUSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR: A DEFICIÊNCIA COMO MARCA DEFINIDORA DAS (IN)CAPACIDADES DOS ESTUDANTES**

*PARTICIPACIÓN Y EXCLUSIÓN EN CURRÍCULUM ESCOLAR: LA DEFICIENCIA COMO MARCA DEFINITORIA DE LAS (IN)CAPACIDADES DE LOS ESTUDIANTES*

*PARTICIPATION AND EXCLUSION IN THE SCHOOL CURRICULUM: DISABILITY AS THE DEFINING MARK OF THE (IN)ABILITIES OF STUDENTS*

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES<sup>I</sup>  
MARCIA TORRES NERI SOARES<sup>II</sup>

**RESUMO** O objetivo deste artigo é analisar formas de participação e exclusão de estudantes com deficiência no contexto curricular de uma escola da rede pública estadual de ensino localizada em Natal-Estado do Rio Grande do Norte-Brasil. A investigação sobre currículo se evidencia pertinente por lidar tanto com as formas de organização do conhecimento escolar, quanto com a formação das subjetividades, com rebatimentos no lugar que o estudante com deficiência ocupa na escola. Com base metodológica na pesquisa-ação colaborativo-crítica, na qual diálogo e tensões estiveram presentes, desenvolvemos a investigação com 26 professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e uma intérprete de Libras. Como instrumentos, a observação direta, a entrevista, a análise de documentos e uma proposta de formação continuada constituída com os sujeitos participantes e os demais colaboradores da pesquisa. Persistia uma noção de deficiência como algo “inerente ao indivíduo”, finalizando por delimitar sua forma de estar na escola. A pesquisa instigou os sujeitos a discutirem a respeito suas ações e acerca dos atos do coletivo da escola voltados para estudantes com deficiência. Ressaltamos que a problematização das práticas pedagógicas parece um

---

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó/RN – Brasil

<sup>II</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Ipiáú/BA – Brasil

desafio que se impõe na construção de um currículo atento à diversidade de demandas de estudantes com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO INCLUSIVA; CURRÍCULO; EDUCAÇÃO ESPECIAL.

**RESUMEN** El objetivo de este artículo es analizar las formas de participación y de exclusión de estudiantes con deficiencia en el contexto curricular de una escuela de la red pública estatal localizada en Natal-Estado do Río Grande do Norte-Brasil. La investigación sobre el currículum se hace pertinente porque afronta tanto las formas de organización del conocimiento escolar, como la formación de las subjetividades, con reverberación en el lugar que el estudiante con deficiencia ocupa en la escuela. Con una base metodológica en la investigación-acción colaborativa-crítica, en la cual el dialogo y las tensiones estuvieron presentes, desarrollamos la investigación con 26 profesores de los primeros y de los últimos años de la escuela primaria y una interprete de Lengua Brasileña de Señales (Libras). Como instrumentos, la observación directa, la entrevista, el análisis de documentos y una propuesta de formación continuada construida con los sujetos participantes y los demás colaboradores de la investigación. Persistía una noción de deficiencia como algo “inherente al individuo” que acabó delimitando su forma de estar en la escuela. La investigación incentivo a los sujetos a discutir sobre sus acciones y sobre los actos del colectivo escolar enfocados para los estudiantes con deficiencia. Resaltamos que la problematización de las prácticas pedagógicas parece un desafío que se impone en la construcción de un currículum atento a la diversidad de las demandas de los estudiantes con deficiencia.

**PALABRAS-CLAVE:** EDUCACIÓN INTEGRADORA; CURRICULUM; EDUCACIÓN ESPECIAL.

**Abstract** The aim of this paper is to analyze forms of participation and exclusion of students with disabilities in the curricular context of a public state school located in Natal, Rio Grande do Norte State, Brazil. Research on curriculum shows relevant for dealing with the forms of organization of school knowledge, as with the formation of subjectivities, with reverberations in the place that students with disabilities occupy in school. With methodological basis in action research collaborative-critical, in which dialogue and tensions were present, we developed a research with 26 teachers in both the early and the final years of elementary school and also a Brazilian Signe Language (Libras) interpreter. As instruments, direct observation, interviews, document analysis and a proposal for constituted continuing education with the participating subjects and the other research collaborators. There remained a sense of disability as something “inherent of the individual” that turned out to delimit their way of being in school. The research prompted the participants to discuss about their actions and about the actions of school collective geared for students with disabilities. We emphasize that the questioning of teaching practices resembles a challenge that imposes itself in the construction of a curriculum attentive of the diversity of demands of the students with disabilities.

**KEY-WORDS:** INCLUSIVE EDUCATION; CURRICULUM; SPECIAL NEEDS EDUCATION.

## INTRODUÇÃO

Os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas, desde os guias curriculares até ao que acontece na sala de aula, muitos aspectos podem ser definidos como currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Além da amplitude do tema e de suas incorporações ao contexto escolar, o currículo depende dos acordos sobre os sentidos implícitos à produção do conhecimento, sempre parciais e localizados historicamente. É comum pensar no currículo somente como conhecimento “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15).

Dessa forma, tomamos a acepção do termo currículo como prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, possibilita o acesso sistematizado à parte importante do conhecimento socialmente produzido pela humanidade e projeta identidades “[...] tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e o recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Assim, investigar o currículo nos permite adentrar a escola e conhecer suas formas de organização pedagógica, tanto do ponto de vista do conhecimento escolar, quanto das subjetividades construídas nas interações com as turmas, no manejo da prática educativa, na eleição dos conhecimentos válidos e no lugar destinado aos estudantes com e sem deficiência.

Vale frisar que, dependendo da concepção de deficiência, se o sujeito é visto com base em suas potencialidades, ou não, podemos facultar condições de participação nos currículos escolares. Tendo suas vozes, formas de participação obliteradas e/ou silenciadas, estudantes com deficiência continuarão à margem do currículo e, por isso, impossibilitados de desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar.

O currículo, contudo, não é um “pacote prescritivo” imposto pelas instâncias governamentais, antes reconhecemos as possibilidades de participação em seu “remodelamento”.

Neste estudo, questionamos a visão do currículo como centralmente apoiado no planejamento técnico e instrumental, concluímos sobre a importância em chegar a uma escola pública em busca de diálogos com seus atores. Não se trata, portanto, da imposição de uma proposta curricular mais adequada à inclusão escolar de estudantes com deficiência, mas antes da problematização do currículo concreto e, a partir deste, a proposição de mudanças a serem discutidas sob a figura do pesquisador coletivo, no âmbito de uma pesquisa qualitativa de cunho interventivo.

Com base nestas argumentações iniciais, o objetivo deste artigo é analisar formas de participação e exclusão de estudantes com deficiência no contexto curricular de uma escola da rede pública estadual de ensino localizada em Natal-Estado do Rio Grande do Norte-Brasil. A ideia é debater aspectos que estão imbricados: as formas de organização do conhecimento escolar, via organização curricular, e sobre o lugar, inclusive simbólico, que o estudante com deficiência ocupa na escola.

Na sequência desta introdução, apresentamos nosso referencial teórico e metodológico, bem como exibimos e discutimos resultados de uma investigação realizada com base em uma pesquisa-ação colaborativo-crítica.

## **O CAMPO CURRICULAR E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E ASPECTOS EMPÍRICOS EM DISCUSSÃO**

O estudo curricular no âmbito da educação especial é considerado fundamental para o planejamento e a prática dos processos de escolarização de pessoas com deficiência. Como postula Magalhães (2012, p. 498), tradicionalmente havia uma tendência à noção de que tal escolarização só poderia ocorrer em ambientes institucionalizados intermediada por “currículos especiais” e planos de ensino individualizados. Com o advento da perspectiva inclusiva em educação especial, começa o interesse pela construção de um enfoque curricular dito “inclusivo”, no qual existe:

[...] o reconhecimento de que a escola tem uma dívida secular com alguns segmentos da população, tais como as pessoas com deficiência. E na noção de que cabe à escola a construção de respostas educativas mais amplas e uma organização curricular não seletiva que atenda as peculiaridades dessas pessoas a fim de promover o sucesso de sua escolarização.

A pesquisa no campo curricular no contexto da educação especial em perspectiva inclusiva tem trazido a lume preocupações de educadores e cientistas sobre o que significa ampliar respostas educativas.

A obra de Manjón (1995) “Adaptaciones Curriculares: guía para su elaboración”, já incorporada às políticas curriculares brasileiras no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), constitui-se em uma importante referência, com vistas a promover as adaptações e condições de participação e desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência.

À época de lançamento de sua obra, Manjón (1995) alertava para o fato de que o mais importante na ideia de adaptação curricular é a organização de respostas educativas diversificadas, bem como determinar as ajudas pedagógicas que cada estudante requer para alcançar as finalidades educativas, e não a determinação se estas são ou não especiais. Suas contribuições são significativas tanto para estudantes com deficiência, quanto para os que possuem dificuldades para aprender, ou os que, não identificados nesses grupos, passam a integrá-los por apresentarem índice de repetência e/ou fracasso escolar.

A apropriação desses princípios na política curricular brasileira, contudo, sugere críticas, quanto ao empobrecimento curricular, ou o que denominaríamos de “determinismo curricular”, por estabelecer, a priori, limites para possibilidades de aprendizagem de diferentes estudantes considerados incapazes.

Sob nosso ponto de vista, prevalece o desenho da perspectiva técnica do currículo com prejuízos para as subjetividades e experiências silenciadas no cotidiano escolar. Também acreditamos que as responsabilidades recaem sobre os professores, como se a tarefa da inclusão escolar de estudantes com deficiência resumisse a dimensão técnica do ordenamento curricular.

Lembramos, também, que a forma como o sistema educacional brasileiro incorpora terminologias e quadros conceituais exteriores à sua política interna, quase sempre enfrenta percalços e/ou deturpações, como ocorreu com o construtivismo (COLL, 2006) e o conceito de professor como profissional reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2008).

As variações identificadas na apropriação da noção de Adaptação Curricular evidenciaram-se na realidade brasileira como algo dicotômico, pressupondo a necessidade de um currículo para o estudante com deficiência mais simples, reduzido e outro para os demais:

[...] por falta de esclarecimento, algumas situações se estabeleceram, como a substituição total do currículo comum por um plano individualizado de ensino (PIE), no qual era especificado o que o aluno com deficiência deveria aprender na escola durante aquele ano (FONSECA; CAPELLINI; JUNIOR, 2010, p. 24).

Para as autoras, a flexibilização curricular é um conceito mais amplo do que o de adaptação, comumente entendido como uma acessibilidade física aos conteúdos escolares. A flexibilização é para todos estudantes com ou sem deficiência:

A flexibilização não pode ser entendida como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ela exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos (FONSECA; CAPELLINI; JUNIOR, 2010, p. 26).

Supomos a flexibilização curricular como direito de todos, afinal o fato é que é preciso promover condições de acesso e participação ao currículo escolar a todos os estudantes e, para isso há que se considerar suas características e possibilidades:

Os alunos com deficiência necessitam de forma contundente da significação, ou seja, da mediação do professor em seu processo de apropriação da cultura. Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto (MAGALHÃES, 2011, p. 100).

Como visto, lançar-se ao desafio de pensar um currículo aberto às diferenças (de toda natureza) é fator de enriquecimento a todos os estudantes no âmbito da cultura escolar, daí a importância dos professores reconhecerem muito mais que as limitações de seus alunos,

e desenvolverem práticas pedagógicas orientadas pelas possibilidades de participação e aprendizagem, tornando o currículo acessível.

Defendemos a necessidade de análise e problematização, outrossim, dos rebatimentos da forma como a escola e seus atores (docentes, discentes, gestores etc.) compreendem e lidam com a deficiência. De fato, estamos em um campo de embate no qual é oportuno refletir sobre concepções de deficiência, geralmente, pautadas no preconceito que tendem a observar as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência como “diminuídas” ou extremamente diversas e defasadas das dos demais alunos em um enfoque que, implícita ou explicitamente, pode referendar estigmas.

O exercício de organização curricular com vistas à promoção de práticas pedagógicas atentas às singularidades dos estudantes na perspectiva inclusiva tem ocupado pesquisadores brasileiros com os quais dialogaremos a seguir, para problematizar as questões curriculares relativas à educação especial em perspectiva inclusiva.

Glat e Pletsch (2011) discorrem sobre a organização curricular e processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Com base em uma pesquisa etnográfica, realizada em 16 salas de aula de duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, explicitam a prática da inclusão escolar à luz dos projetos políticos-pedagógicos e a referência à diversidade, a gestão democrática, os serviços de apoio para estudantes com necessidades educacionais especiais, entre outros, e não apenas restrita à sala de aula, como costumeiramente acontece.

Ao apresentar os resultados, as autoras ponderam sobre as dificuldades em promover um ensino voltado às necessidades diferenciadas de todos os alunos. Das 16 salas observadas apenas uma apresenta um trabalho colaborativo sistemático entre as professoras do ensino comum e de apoio aos estudantes. Nas demais salas notou-se uma boa vontade por parte das docentes, porém, a realização de atividades simplificadas e descontextualizadas em relação ao restante da turma.

Effgen (2011), ao abordar a formação continuada de docentes, apresenta-a como ação passível de promover novas possibilidades de trabalho pedagógico com os alunos indicados à Educação Especial na escola de ensino comum. Para a autora, isso é possível por meio de um currículo comum para todos os estudantes, pela implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexões sobre a articulação do atendimento educacional especializado, com a sala de aula de ensino comum.

Ao investigar condições de inclusão de crianças e adolescentes com síndrome de Down, Simioni (2011) analisou adaptações no currículo para atender às especificidades destes estudantes. Como contribuição, sugeriu a não supremacia do currículo acadêmico, haja vista a necessidade de propiciar um “currículo funcional” baseado na análise dos ambientes de vida (casa, trabalho, escola e comunidade) de pessoas com deficiência e nas competências (inteligência e competências adaptativas) necessárias para o funcionamento mais autônomo possível desses estudantes nesses ambientes. Embora reconheçamos a importância do estudo, consideramos fulcral preservar o currículo comum para todos os estudantes, nem com a supremacia do currículo acadêmico, tampouco na limitação desse

currículo a aspectos que se voltem para habilidades adaptativas. Conquanto consideremos o “currículo funcional” como iniciativa importante para/na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, acreditamos que, no âmbito escolar, essa concepção necessite ser ampliada para as outras facetas do currículo escolar.

Castaman (2011) apresentou estudo sobre as concepções explícitas da educação inclusiva nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares (2000-2002) da região noroeste colonial do Rio Grande do Sul, concluindo que a organização curricular da escola está imbricada nas concepções históricas acerca da deficiência e/ou educação especial.

Fonseca (2011) oferece análise dos procedimentos de ajuste curricular feitos pelo professor, com base nas flexibilizações e adequações curriculares possíveis de serem implementadas na sala de aula. Apresenta, também, um plano colaborativo de intervenção realizado com o professor especialista atuante na educação especial, para auxiliar o professor do ensino comum no desenvolvimento de ajustes curriculares nas práticas pedagógicas e a realização de formação continuada em serviço, reconduzindo-a a reflexões sobre sua prática.

Vieira (2012) referenda-se para nós como um dos mais importantes trabalhos no campo curricular, pois além de promover a articulação entre o currículo e a Educação Especial, desenvolve a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica, como realizamos. Discorre sobre o desconhecimento docente de conhecimentos teórico-práticos acerca da inclusão escolar e o descrédito nas condições de aprendizagem de alunos com indicativos à educação especial, bem como as decorrentes elaborações de atividades descomprometidas com a escolarização propriamente dita. Propõe a construção de um “currículo articulado e capaz de garantir o que é comum a todas as pessoas e ao que é específico, dadas as condições existenciais humanas” (VIEIRA, 2012, p. 125). Ao trazer a discussão curricular para o centro do debate na escola, a investigação realizada não representou a superação dos desafios lá existentes, mas a inquietação necessária para o (re)pensar das concepções e práticas pedagógicas no contato com estudantes público-alvo da educação especial.

Os estudos descritos evidenciam, de um lado, dificuldades docentes de compreensão do que significa ampliar respostas educativas na busca de atender às demandas de alunos com deficiência tornando currículos acessíveis, de outro lado, ainda parece comum a perspectiva de que a rotulação “pessoas com deficiência” aparenta afetar a forma como a escola lida com a aprendizagem e o ensino para tais estudantes.

## **A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E A INVESTIGAÇÃO CURRICULAR: NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO**

No desenvolvimento da pesquisa base para a escrita do presente texto, tomamos o currículo escolar como objeto de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008; VIEIRA, 2012; JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005). O movimento de pesquisar coletivamente nosso objeto trouxe-nos a possibilidade de pensar a respeito da escolarização de estudantes com deficiência e, com a escola, refletir sobre suas próprias práticas em processos de inclusão escolar. Em busca de uma coerência com os pressupostos metodológicos,

os instrumentos/procedimentos utilizados transitaram por observação direta, levantamento documental, entrevistas e nos encontros formativos no denominado Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (GCEI).

O desenvolvimento da pesquisa dependeu, portanto, das condições oferecidas pela Escola Estadual Despertar,<sup>1</sup> de nossa própria imersão no espaço escolar, como também do andamento da pesquisa a partir das necessidades indicadas pelos seus participantes, sujeitos sociais com formações, valores, posicionamentos críticos diversos. Consoante com o enfoque qualitativo, atentamos para o movimento da escola no esforço de construção de uma proposta formativa, associada a uma pesquisa de intervenção constituída gradativamente.

Participaram da investigação 26 professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, atuando como professores da sala comum, professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos e direção da escola. Além dos professores, contamos com a participação de uma intérprete de Libras. Esclarecemos acerca de a observação direta, dos encontros do GCEI, do levantamento documental e das entrevistas não obedecerem a qualquer rigor cronológico, antes terem seus contornos definidos na efervescência de sua realização.

Coadunou para essa intenção o fato de desejarmos “realizar pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles” (PIMENTA, 2006, p. 26); além desses elementos, a própria Escola Estadual Despertar revelou interesse em uma intervenção acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) voltada para a reorganização do seu projeto pedagógico. Havia, portanto, a priori, uma necessidade de formação, o que provocou o envolvimento do grupo na pesquisa.

O trabalho de observação direta nas salas de aula (especificamente 6º. e 9º. anos do ensino fundamental) e em outros espaços (pátio, quadra, sala dos professores, Sala de Recursos Multifuncionais, porta da escola, entre outros) foi registrado em nosso Diário de campo durante a ação, ou ao final desta, a depender da precisão do registro das vozes identificadas. A observação, por possibilitar o melhor desenvolvimento de estudos pautados na pesquisa-ação, favoreceu o nosso relacionamento com o objeto de estudo, além de fomentar a pesquisa em suas tensões e conteúdos utilizados nas estratégias de intervenção (SANTORO, 2005). Nesse sentido, a observação foi usada com o objetivo de conhecer as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores e pela intérprete de Libras, compreendendo-as como possibilidades para se pensar uma formação capaz de refletir e intervir numa dada realidade.

Nos encontros de formação realizados com os professores e a intérprete de Libras, além de nossos próprios registros utilizamos o auxílio de duas colaboradoras estudantes da graduação em Pedagogia e pós-graduação – mestrado em educação, integrantes da Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e não Escolares”, da UFRN. Alguns desses registros podem ser observados na seção seguinte deste artigo.

---

<sup>1</sup> Para efeito de a pesquisa e seguindo as normas salvaguardadas pela ética assegurada aos participantes, o nome da escola não será divulgado e, para tanto, nos valem de um nome fictício criado em contato com a unidade escolar.



Na investigação, consideramos o fato de que “os membros do público alvo são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador” (BARBIER, 2004, p. 52). O envolvimento decorrente do interesse expresso pela gestão da Escola Estadual Despertar foi um dos aspectos proporcionadores da realização da pesquisa nos moldes explicitados.

Como uma das particularidades do enfoque metodológico adotado, diante das técnicas utilizadas, realizamos a análise de dados concomitantemente à nossa imersão no campo da pesquisa, pois na pesquisa-ação tais dados são transmitidos à “coletividade a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. Os exames dos dados visam redefinir o problema e encontrar soluções” (BARBIER, 2004, p. 55).

Conforme utilizávamos os instrumentos e procedimentos da pesquisa, identificávamos situações do cotidiano escolar que eram recorrentes e, embora não fossem problematizadas, ou sequer notadas pelos professores e pela intérprete de Libras, mereciam um olhar mais atento nos diálogos do GCEI. Algumas dessas situações, apresentadas na seção seguinte, repetiam-se nos instrumentos utilizados. Isso fez que a triangulação de dados fosse possível e construíssemos nossos principais argumentos.

Confrontar os dados identificados por meio desses procedimentos seguramente possibilitou um olhar mais acurado durante a análise. As observações realizadas na Escola Estadual Despertar favoreceram a escuta das falas e registros escritos dos professores durante o GCEI, bem como seus pontos de confluência com as práticas identificadas em classes com matrícula de estudantes com deficiência. Ter apresentado situações registradas por meio do Diário de campo, fase desenvolvida concomitantemente à formação, enriqueceu os conteúdos trabalhados no GCEI, assim como possibilitou chegar a indicativos de mudanças nas práticas de alguns dos professores.

Pela natureza coletiva da metodologia adotada, é importante ressaltar que lacunas da pesquisa só foram preenchidas à medida que algumas definições foram discutidas, asseguradas e (re)dimensionadas junto aos participantes da pesquisa.

As análises e partilhas realizadas no âmbito da pesquisa, entretanto, não se deram de forma consensual. Os dados emergentes não receberam o mesmo tratamento por parte dos participantes da pesquisa, e demonstram os conflitos e/ou querelas enfrentados quando adentramos o conteúdo subliminar do Currículo Escolar. A proposta de intervenção no contexto da Escola Estadual Despertar nos possibilitou confrontar esses dados com as concepções/argumentos dos professores e da intérprete de Libras. Com alguns desses dados, o diálogo possibilitou significativos indícios de mudanças. Com outros, houve apenas a sinalização sobre a possibilidade de olhá-lo sob outro ponto de vista, dantes impensado. Consideramos, assim, avanços nas concepções dos participantes da pesquisa ao exporem seus pontos de vista e discutirem suas próprias práticas educativas, o que denota a complexidade de pesquisas com essa natureza metodológica investigativa.

A seguir, escolhemos uma das ramificações da pesquisa a qual consideramos importante ao desafio de pensar sobre o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência no currículo escolar. Também consideramos apresentar facetas da efervescência das discussões no bojo

dessa pesquisa à luz do enfoque metodológico adotado. O olhar a respeito das participações de estudantes com deficiência na Escola Estadual Despertar, pode nos levar a refletir acerca da deficiência como marca definidora das (in)capacidades de diferentes estudantes. Talvez esse seja um exercício importante a todos nós que nos ocupamos em pensar sobre condições de participação escolar (e não apenas de acesso!), a todos os estudantes, em especial daqueles que apresentem uma deficiência.

## **SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E AS MARCAS (DES) VELADAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DADOS**

Nas muitas definições do termo participação encontramos a de “Ter ou tomar parte”<sup>2</sup> como mais apropriada às nossas discussões. Ter parte no currículo escolar direcionou o nosso olhar para o que aprendem os estudantes com deficiência. As situações observadas na escolarização desses estudantes nos instigou à seguinte reflexão: de que maneira tornamos (ou não!) o conhecimento acessível a todos os estudantes e em que momento necessitamos dar-lhes uma atenção diferenciada, ou individualizada. Como enfatizado, não evidenciamos a dimensão técnica do currículo, tampouco desconsideramos seus elementos na formação e vida dos estudantes da escola investigada. Isso porque, como apresentado, concebemos a aula como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados na diversidade de situações do cotidiano escolar (SACRISTÁN, 2000).

Segundo a proposta pedagógica da Escola Estadual Despertar:

Neste sentido pretendemos construir um projeto político-pedagógico que confira identidade e coerência às práticas escolares formando *alunos pensantes, críticos e capazes de exercer sua cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente* (PPP – Escola Estadual Despertar 2006-2007, p. 4, grifos das autoras).

As contribuições das práticas escolares ao desenvolvimento da cidadania e formação de estudantes pensantes e críticos como assegurado no PPP da escola fizeram-nos buscar evidências sobre como se organizava o currículo escolar da escola investigada em atenção às necessidades de estudantes com deficiência. Não fizemos nossa análise de maneira despretensiosa, pois foram/são evidentes as relações entre currículo e ideologia:

Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados

---

<sup>2</sup> Disponível em: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/participa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 22 de junho de 2015.

entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado (APPLE, 2006, p. 83).

Em acepção mais técnica do currículo, a discussão sobre os conhecimentos válidos para serem selecionados e ensinados nas turmas do 6º. e 9º. anos C (nas turmas C a escola matriculava todos os estudantes com deficiência) e as formas de organização da avaliação e planejamento nessas turmas foram acompanhadas através das observações e dos encontros do GCEI. Segundo os próprios professores, o planejamento e avaliações das turmas C correspondiam à mesma organização das demais turmas:

O professor Miguel diz que até então nunca foi feita alteração no planejamento da turma C. Os conteúdos são os mesmos trabalhados nas demais turmas. (Diário de campo das colaboradoras, 18/04/2013. Registro da estudante Cláudia.)

O professor Paulo enfatiza que não há diferenciações, afinal o conteúdo trabalhado é o mesmo em todas as turmas. (Diário de campo da pesquisadora, 18/04/2013. Fala do professor de Geografia: Paulo.)

O que eu vejo das avaliações é que é a mesma avaliação para todas as turmas. (Diário de campo da pesquisadora, 30/04/2013. Fala do coordenador pedagógico: Júnior.)

A forma como a escola lida com o conhecimento escolar também ajuda a explicitar sua compreensão acerca de sua própria funcionalidade na escolarização de diferentes estudantes e, tendo em vista as distinções, separações entre bons e maus alunos, também evidencia as diferenciações realizadas (ou não!) nas turmas marcadas pelo descrédito, em especial no que se refere às capacidades cognitivas desses estudantes.

Diretamente relacionada à compreensão de que, para alguns estudantes, não é possível garantir a participação ao conhecimento escolar, comumente somos interpelados pela noção de que a socialização, em boa parte dos casos, especialmente quando falamos de estudantes com deficiência intelectual, é suficiente para considerá-los incluídos na proposta curricular da escola. A socialização parece, pois, mais importante que a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Para os alunos com deficiência, a questão mais importante não seria atingir objetivos curriculares específicos.

Em nosso entendimento, a socialização é parte do processo de escolarização, porém este não é seu objetivo único: “Uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto de sala de aula” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 23). A afirmação é válida para quaisquer estudantes e reforça nosso entendimento da inclusão escolar como garantia de acesso e participação nos processos pedagógicos.

Outra noção ainda persistente entre alguns professores é do saber especializado em termos de conhecimentos específicos acerca da deficiência e das metodologias decor-

rentes ao trabalho com estudantes com deficiência, como condição para a educação desses estudantes. O conhecimento especializado como requisito para a inclusão escolar leva-nos a considerar nossos estranhamentos quando em contato com estudantes com deficiência, afinal os conhecimentos pedagógicos dos quais dispomos não são suficientes para entender e favorecer as aprendizagens desses estudantes. Justificamos então a necessidade de didáticas específicas não extensivas aos demais estudantes.

O trecho a seguir foi citado por Goffman (1988, p. 15) em seu livro *Estigma* e compilado na íntegra a fim de ilustrar as nossas dificuldades e explicações para o (não) tratamento às especificidades de estudantes cegos:

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de um gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único de avaliação, supondo que o indivíduo cego recorre a canais específicos de informação não disponíveis para os outros.

O conhecimento especializado acerca da deficiência como condição para o trabalho com esses estudantes pode nos remeter a um distanciamento de suas necessidades, haja vista considerarmos a inclusão escolar, tarefa de alguns profissionais especializados. Conquanto nosso entendimento acerca do currículo escolar em atenção à presença de estudantes com deficiência reconhece a importância do saber acumulado acerca das especificidades dos estudantes, porém argumenta a respeito de sua utilização no âmbito das práticas desenvolvidas em classes comuns de ensino, sem necessariamente criar novas formas de segregação no contexto escolar. Nesse sentido, discutir coletivamente as dificuldades quando na inclusão desses estudantes, pode ajudar a avançar nas práticas construídas com diferentes estudantes.

Com as práticas observadas nas salas de aula da Escola Estadual Despertar, iniciamos os diálogos sobre a participação dos estudantes com deficiência no currículo escolar. “Se a experiência escolar não reduzida a uma relação interpessoal entre educadores e educandos” (MOREIRA, 2005), há muito conteúdo a ser investigado, tanto do ponto de vista do subliminarmente constituído nas práticas desenvolvidas com diferentes estudantes, quanto do conhecimento escolar:

Não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, não basta ampliar os tempos culturais no currículo. Não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta conceber e tratar o aluno, que vem sendo excluído da escola e da participação na sociedade, como um ser cultural [...] Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola (MOREIRA, 2005, p. 37-38).

Em nossa base teórica acerca da cultura escolar encontramos elementos para considerar os processos de desenvolvimento e participação de todos os estudantes:

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua agenda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Também do ponto de vista cultural adotado, a seleção determina os elementos considerados mais essenciais para alguém alcançar o desenvolvimento intelectual. No interior da escola, construímos formas de (im)possibilitar a participação dos estudantes com deficiência. O trecho de um registro do diário de campo a seguir é bastante significativo para começarmos os diálogos:

A professora iniciou a aula entregando os resultados. A sala é pequena e organizada em filas. Os dois estudantes cegos sentam-se a frente da sala. Nesse dia estão com regletes e punção.<sup>3</sup> Após a entrega dos resultados, a professora escreve no quadro: “Trabalho individual. Valor: 01 ponto. Entrega: a partir de segunda-feira, 06 de maio.”. Ao escrever, a professora não lê oralmente o enunciado. O trabalho é sobre palavras em inglês da vida cotidiana. Enquanto isso a turma conversa e os dois estudantes com deficiência continuam alheios à atividade requisitada. De costas para a turma, a professora escreve a tarefa, mas novamente não lê. Os estudantes cegos riem entre si. Após o restante da turma escrever, a professora pergunta aos cegos se estão com o papel. O sinal toca e ela começa a ditar para esses estudantes. Há ruídos, pois os colegas começam a sair. A professora retira-se da sala e os estudantes não copiam o assunto. (Diário de campo da pesquisadora, 02/05/2013. 9º. ano C. Aula da professora de Inglês, Graça. Conteúdo: estrangeirismo.)

No caso citado, estudantes cegos não participaram da atividade, seja copiando-a, ou ouvindo as explicações da professora. Nesse caso em específico, ao trabalhar com o registro da atividade no quadro, esses estudantes ficaram em situação de desvantagem, haja vista todos os outros conseguirem visualizá-la e registrá-la.

No quadro, a professora listava vários exemplos de estrangeirismos, porém, pela dinâmica adotada de apresentação do conteúdo em momento posterior, aos estudantes cegos, nessa aula em específico, não foram oferecidas condições de acesso ao conhecimento escolar.

<sup>3</sup> Instrumentos utilizados na escrita do braile. A reglete é uma placa de metal com orifícios em uma de suas faces. O papel, um pouco mais grosso que o comum, é colocado em cima dessa placa e pressionado com o punção, um instrumento semelhante a uma agulha, mas com a extremidade arredondada, para que, ao pressionar o papel contra os orifícios da reglete, este não seja perfurado, e sim apenas marcado. O papel é marcado da direita para a esquerda, no sentido contrário ao da escrita. Ao terminar o papel é virado e pode-se ler normalmente. Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/braile/>. Acesso em 8 de junho de 2015.

Outro exemplo ilustra, também, o descuido na forma de apresentar conteúdo de matemática em classes com estudantes cegos:

A professora, então, passa a atividade. Calcule o domínio da função  $-3x=3$  e em seguida explica: “*Isso aqui é vezes (apontando para o  $3x$  no quadro), então passa pra lá dividindo.*”. Ao final, apenas Raimundo, estudante cego, entendeu a explicação, pois para ele, o assunto equação do 1º. grau estava garantido. Para Gabriela, Lauricéia e demais estudantes da turma, o assunto não ficou claro. A professora então, explica o conteúdo mais uma vez. (Diário de campo da pesquisadora, 15/08/2013. Aula da professora de Matemática, Alice, 9º. ano C. Conteúdo: Funções; grifos das autoras.)

A adoção de vocábulos como “isso aqui” e “passa pra lá” tornam-se abstratos se não podemos visualizar as informações registradas e apontadas com o dedo indicador na lousa, como podem fazer estudantes sem a deficiência visual. Ainda assim, as explicações não foram suficientes ao entendimento dos demais estudantes. Apenas um estudante, que segundo a professora já havia aprendido um dos conceitos chave ao entendimento do novo conteúdo, conseguiu compreender ao explicitado.

A inclusão escolar de um estudante cego não necessariamente implica em alterações ao/no currículo escolar, afinal: “a cegueira por si só não é um impedimento ao desenvolvimento. Há a imposição de caminhos diferenciados devido à ausência da visão, mas o desenvolvimento do cego é pleno de possibilidades e limitações como o de qualquer ser humano” (NUNES; LOMONÂCO, 2010, p. 58). A imposição dos caminhos diferenciados para a aprendizagem do estudante cego nessa aula havia sido negligenciada a ponto de comprometer sua participação.

Em nossos registros, essa situação se repetia com outros estudantes. Escolhemos alguns trechos de nosso Diário de campo bastante representativos sobre as (não)participações dos estudantes com deficiência no currículo escolar:

No quadro, de costas, o professor anota a atividade sobre o conteúdo com as orientações. Enquanto isso, Joana (estudante surda), à frente da sala, vira-se o tempo todo perguntando aos colegas por meio de gestos, o que está acontecendo. (Diário de campo da pesquisadora. 07/05/2013. 6º. ano C. Aula do professor de História, Miguel. Conteúdo: Civilização Européia.)

A aula de Língua Portuguesa inicia-se às 10:00 com a chamada. A intérprete de Libras, Diná, chega à porta e me chama para uma conversa [...] Diná fala sobre a situação de Joana, estudante surda. [...] Informa que Joana não está alfabetizada em língua portuguesa, e só após sua chegada tem aprimorado o seu conhecimento em Libras. Diná relata que os professores não compreendem as dificuldades dela. Acham que ao copiar o dever do quadro e por ter todos os apontamentos, agora é só estudar para a prova! (Diário de campo da pesquisadora, 12/09/2013. Sala dos professores.)

Na quadra, os estudantes participam da queimada.<sup>4</sup> Joana (estudante surda) participa das brincadeiras, pois sua deficiência não a impede de participar de um jogo que já é conhecedora das regras e aprecia. Luís Carlos (estudante com deficiência física) no entanto fica de “olho comprido”. Dirige sua cadeira para o portão da escola e mexe no celular. Pergunto se ele vai embora e ele responde: “Sim! Não tem nada pra mim fazer!” (sic). (Diário de campo da pesquisadora, 07/05/2013. Aula de Educação Física, professor João. 6º. ano C. Conteúdo: Queimada.)

A resposta de Luís Carlos nos traz a reflexão: o que temos feito para que todos estudantes “tenham o que fazer”? É preciso (re)pensar nossas formas de imposição de limites à capacidade humana. As escolas devem trabalhar na promoção de condições para a escolarização de todos os estudantes e nisso reside o desafio de oferecer possibilidades nem sempre tão presentes no cotidiano escolar. Em outro trecho, agora de uma entrevista, a sensação de descaso à situação de um estudante com deficiência parece denunciar as dificuldades em garantir suas condições de participação:

É, a gente problematiza o caso de Gabriela como sendo um caso, um caso que trouxe angústia aos professores da formação, mas o caso dessa aluna [estudante com deficiência intelectual do 7º. ano] é extremamente grave, e é muito triste olhar pra trás e saber que nada foi feito por ela. (Entrevista, professor da SRM: Pablo, 05/11/2013.)

As participações dos estudantes com deficiência haviam sido negligenciadas nas observações registradas. Ao refletir sobre a não observância acerca dessas participações, convidamos os sujeitos da pesquisa, durante a intervenção, a (re)pensarem as formas de participação destes e dos demais estudantes da Escola Estadual Despertar. Com a problematização das situações relatadas, passamos a evidenciar nossa defesa em torno da consideração aos conteúdos trabalhados pelos professores a partir dos elementos de que dispunham na organização de suas aulas, porém com estratégias para fazer tais conteúdos acessíveis a todos os estudantes.

Aos poucos, com as devidas reflexões a respeito das práticas observadas, começamos a identificar certa sensibilidade e coerência metodológica dos professores do 6º. e 9º. anos C a fim de que os estudantes “tomassem parte das aulas”. Discutíamos com os professores sobre o lugar de participação dos estudantes durante as aulas e, nos atrevíamos

---

<sup>4</sup> Jogo em que cada time fica situado em um campo e um dos jogadores de cada lado deverá ser colocado atrás da linha de fundo do campo adversário. A partida do jogo é iniciada com o apito do instrutor, assim um jogador do partido a quem coube a bola arremessa ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar”, algum jogador adversário. Na brincadeira do jogo de queimada não existe número estabelecido de participantes, as regras não são muito rígidas, porém o objetivo é o mesmo: Eliminar a equipe oposta. O jogo de queimada também pode ser conhecido por outras denominações, como: Barra Bola; Bola Queimada; Cemitério; Mata-mata; Mata-soldado; Queimado; Caçador, no Estado do Paraná e Rio Grande do Sul; Carimba, no Estado do Ceará; Baleado, no Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/educacao-fisica/jogo-queimada.htm>. Acesso em 20/06/2015.

a falar não apenas dos estudantes com deficiência, ou dos pertencentes às turmas C. Provocávamos a pensar na organização da Escola Estadual Despertar como um todo. Esse foi um exercício necessário para estendermos a reflexão para outros estudantes à margem das práticas instituídas.

A seguir, apresentamos vários trechos em que, dentro de sua própria organização didática e metodológica, os estudantes com deficiência passaram a ser convidados à participação:

A professora inicia a explicação do conteúdo “Modelos Atômicos” colocando no quadro “O átomo é uma esfera maciça, invisível e indivisível.” Em seguida desenha uma esfera no quadro. A professora lê em voz alta à medida em que escreve. A estudante Gabriela se atrasa. O colega ao lado repete o que foi ditado pela professora. Ao chegar no desenho da esfera, o colega diz: “Pronto! Porque não tem como tu fazer a bola!” A professora explica o assunto apresentando exemplos bem claros. Ao explicar o que significa átomo, diz: “Tomo é divisão. Já ouviram falar em tomografia? Pois é, átomo é sem divisão! Logo após a professora pede ajuda à turma para descrever uma esfera. Um dos estudantes diz que é um círculo fechado. Em seguida, a professora pergunta se os estudantes cegos conhecem bolas de gude. Depois questiona: “É pesada? É fechada? É esfera? Maciça? Pois é, só que o átomo de Dalton era invisível!” (Diário de campo da pesquisadora, 15/08/2013. 9º. Ano C. Aula da professora de Ciências, Nora. Conteúdo: Modelos Atômicos.)

Ao explicar o conteúdo, o professor fala com bastante desenvoltura, dá riqueza de exemplos e envolve os colegas nas explicações. Se reporta ao passado e faz com que os estudantes sejam os personagens da história. Nessa aula os estudantes com e sem deficiência participam e interagem com o professor durante a explanação. (Diário de campo da pesquisadora, 15/08/2013. Aula do professor de História, José, 9º. ano C. Conteúdo: Oligarquia Albuquerque Maranhão.)

O sinal tocou e o professor começou a aula com um certo atraso, pois precisava organizar a sala de vídeo para recebimento dos estudantes. Antes de colocar o vídeo, o professor ressalta que como tem muitas imagens, fará uso da audiodescrição. A todo momento o professor interrompe para explicar o jogo e as imagens para toda turma. O vídeo explanou de maneira bem didática cada passo do jogo, arremesso, passe, recepção, drible. Em todos estes, o professor exemplificou com o próprio corpo dos estudantes cegos. (Diário de campo da pesquisadora, 04/09/2013. Aula do professor de Educação Física, João. 9º. ano C. Conteúdo: Handebol.)

As observações realizadas fizeram parte dos diálogos desenvolvidos na Escola Estadual Despertar nos encontros denominados “Problematizar nossas próprias práticas: a inclusão de estudantes com deficiência em foco”. A fim de não expor os professores observados aos colegas, nem mesmo atribuir conceitos valorativos a suas práticas, decidimos por escolher duas situações identificadas na escola em que os estudantes com deficiência tivessem participado, “tomado parte” das atividades de uma aula e apresentá-la aos colegas sem nominá-los.



Outra forma de promover a discussão dessas práticas foi discutir com os professores suas concepções de currículo e apresentar contribuições frente aos dados evidenciados. As discussões do Projeto Político Pedagógico permitiram problematizar as concepções de currículo presentes na Escola Estadual Despertar. Aos poucos, professores e intérprete de Libras da Escola Estadual Despertar eram convidados a compreender o currículo de forma não restrita aos conteúdos, mas com o reconhecimento das relações subliminares advindas da organização de seu trabalho pedagógico.

Outrossim, nos encontros do GCEI, ampliamos os diálogos sobre a necessária discussão e enriquecimento curricular. A presença da intérprete de Libras nos encontros também favoreceu as discussões concernentes às participações de Joana, estudante surda:

Dois dos professores escutaram já as minhas falas com relação a estudante e o, é diferente agora, um, por exemplo, sempre quer saber o sinal na sala e aprendeu o sinal, perguntou o sinal, o outro faz, explica a atividade com desenhos no quadro e isso facilita muito a compreensão dela. E ela acha ótimo os desenhos. (Entrevista, intérprete de Libras Diná, 26/11/2013.)

Em matemática, hoje matemática e português são as maiores dificuldades dela, né? Geografia, ciências, esses daí, ela consegue compreender porque tem o livro e em algumas situações ela vê a imagem e aí livros que ela consegue compreender. Mas português tem a escrita que é diferente, em matemática tem os cálculos, aí tem umas questões bem difíceis mesmo, até pra mim, é, imagine pra ela que não consegue ouvir. Em matemática destacando como você falou, ela, ela é boa em contar, ela consegue fazer como você sabe estratégias pra fazer aquele cálculo, às vezes ela acerta, às vezes não, mas ela já consegue se esforçar pra fazer. Mas aí eu tenho que, em alguns momentos ela precisa usar português, a escrita dos números como eu falei que é bem diferente às vezes, cardinais, ordinais e aí eu tenho que além da sala de aula, eu tenho que dar aulas, além disso pra ela fora da sala, né? Aula de reforço pra que ela compreenda. Como o tempo é curto, como não tem esse acompanhamento em casa porque os pais dela são ouvintes, as irmãs também, ela acaba esquecendo, deixando de lado, mas se tivesse essa intervenção em casa, em outros lugares, ela já teria aprendido bastante, né? Mas precisa sim, além de sala de aula, fazer intervenção. (Entrevista, intérprete de Libras Diná, 26/11/2013.)

As falas da intérprete de Libras, Diná, repercutiam nos encontros do GCEI em rica oportunidade para discussão da inclusão escolar da estudante surda. Sua presença nos encontros também demarcava o fato de que as condições para a participação de Joana necessitavam ser discutidas coletivamente e não podiam ser responsabilidade da intérprete de Libras, ou dos professores da SRM. Esse deveria ser um projeto da Escola Estadual Despertar, no qual todos deveriam “tomar parte”!

A participação da estudante surda, entretanto, não se resolvia com a presença da intérprete de Libras na Escola Estadual Despertar, afinal “a escola continua reprodutora dos valores sociais hegemônicos e com dificuldades para implementar mudanças que favoreçam a educação dos surdos, mesmo quando essas estão previstas na atual política educacional”

(DIAS, 2012, p. 317). O ensino da língua portuguesa como segunda língua havia sido negligenciado na escolarização de Joana e a apropriação de sua primeira língua, a Libras, ainda estava em vias de efetivação. Apesar disso, era evidente que a presença da intérprete de Libras atenuasse suas dificuldades na comunicação e garantisse uma relativa participação no currículo escolar, haja vista estar completamente à margem desse currículo.

Conhecimentos acerca das deficiências são importantes, como o entendimento acerca de formas de comunicação como o braile, Libras, tecnologia assistiva, e outros, porém não devem servir para o prognóstico de insucesso escolar dos estudantes, antes devem ser discutidos coletivamente na perspectiva de colaborar para o (re)pensar das estratégias a fim de que todos participem das práticas desenvolvidas.

A concepção incapacitante da deficiência pode provocar um não ensino a estudantes com deficiência, sob o crivo da máxima de ensinar o que é verdadeiro aos seus próprios olhos (FORQUIN, 1993). Deixá-los de lado, ou não dar a devida credibilidade a suas participações é, de algum modo, sentenciá-los a continuar à margem das práticas curriculares. Pensar coletivamente e estender atitudes simples, porém importantes para a participação dos estudantes com deficiência, nos parece um bom começo para retirar os estudantes da condição de silenciamento. A revisão das práticas e sua problematização no cerne de trabalhos colaborativo-críticos pode indicar a base necessária a esse importante diálogo.

O lugar ocupado pelos estudantes com deficiência evidencia modos de participação e exclusão escolar rebatendo nos modos como o currículo escolar é organizado e, especialmente, na forma como lidamos com as necessidades desses estudantes, se possibilitamos, ou não, seu acesso, participação e desenvolvimento acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos as formas de participação e exclusão no currículo escolar, identificamos as dificuldades docentes em lidar com a deficiência, haja vista a escolarização de estudantes com deficiência ser particularizada por sua condição incapacitante, e não pelas concepções e práticas curriculares comuns aos demais estudantes. Acresce-se ao entendimento da necessidade de um currículo especial o fato de que nem sempre as condições estabelecidas para os demais estudantes, e não somente para aqueles que possuem uma deficiência, oportunizavam a desejada participação no currículo escolar.

Conforme apresentado, as discussões acerca do currículo e das (im)possibilidades no trabalho com estudantes com deficiência dão conta de um significativo acervo teórico, cuja análise realizada no presente texto leva-nos à conclusão de que práticas de socialização e/ou a privação/restricção do acesso ao conhecimento escolar não devem ser justificadas pela condição de deficiência, antes acreditamos na discussão de formas mais condizentes com a crença nas infinitas possibilidades do ser e de efetivação de sua aprendizagem, tal como vimos teorizando.

Nossa abordagem, portanto, situou-se no âmbito das teorias críticas do currículo escolar, especialmente no currículo oculto (SILVA, 2007), nos conteúdos subliminares das

práticas curriculares que dizem sobre o lugar destinado aos estudantes com deficiência, o que rebate na constituição das identidades discentes. Isso nos fez olhar para a escola investigada e, com seus atores, questionar os sentidos atribuídos no currículo à forma de organização das turmas, as aulas e as participações dos estudantes, as relações construídas entre professores e estudantes, a concepção de deficiência subjacente as suas práticas e a organização de seus aspectos curriculares no âmbito da sala de aula e da gestão. Amplia, ainda, nossa análise para a compreensão das condições de escolarização para todos os estudantes e não apenas dos que possuem uma deficiência. Acreditamos, pois, que a discussão sobre o currículo escolar e a inclusão de estudantes com deficiência favorece a revisão de práticas pedagógicas e o atendimento às necessidades de quaisquer estudantes.

Os diálogos construídos com os professores e a intérprete de Libras da Escola Estadual Despertar promoveram o desafio de (re)pensar o currículo escolar em toda sua complexidade, e até vislumbrar algumas tensões entre a prática pedagógica e as determinações legais da política de inclusão escolar. Foi também uma oportunidade para investigar como se constituem as práticas para/no respeito às deficiências no espaço escolar.

Anteriores à chegada dos estudantes com deficiência, as dificuldades da escola na sistematização do trabalho pedagógico, de seu planejamento, conteúdo, avaliação, estratégias para promover a participação de todos os estudantes, constituíam entraves na/para a organização curricular da Escola Estadual Despertar.

No tocante à sala de aula, embora tenhamos constatado as dificuldades em lidar com especificidades desses estudantes, o desenvolvimento do GCEI nos possibilitou evidenciá-las e discuti-las sob pontos de vista ainda não considerados. Em virtude da complexidade de fatores intervenientes à cultura escolar impregnada de uma nítida distinção entre “bons” e “maus” estudantes, objetivamos analisar os principais desafios encontrados pelos professores quando na inclusão escolar de estudantes com deficiência. Com base nisso, identificamos a não garantia de uma proposta de formação e o decorrente isolamento das práticas realizadas como um dos principais obstáculos ao trabalho do professor. Para Sacristán (2000, p. 198), a coletividade “[...] da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós. O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas”. O isolamento nas aulas contribuía para a ausência de reflexão das práticas docentes e privava os sujeitos da Escola Estadual Despertar da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.

Outro ponto importante e que certamente trazia/traz implicações ao fazer docente eram/são as dificuldades em como incluir estudantes com deficiência. Oportunizar espaços para com o professor construir possibilidades em como lidar com processos de aprendizagem dos estudantes permanece como diálogo vivo e caro ao contexto da Escola Estadual Despertar, e possivelmente de outras escolas brasileiras. Compreender a importância dos estudos teóricos para iluminar a prática, confrontá-la e indicar possibilidades também prevalece como desafio durante a investigação, afinal, em nosso entendimento reduzir a

organização curricular ao conhecimento prático desmerece a complexidade de refletir sobre as decisões tomadas no âmbito do currículo para pensá-las de maneira fragmentada e meramente conjuntural.

Os dados apresentados neste texto corroboram para a afirmação de que os estudos sobre o currículo escolar e os estudantes considerados público da educação especial não podem contentar-se com a dimensão técnica do currículo, afinal, numa visão reducionista, não contemplaríamos os tensionamentos desse currículo na Escola Estadual Despertar: “[...] a inclusão se apresenta como ‘campo de forças’ e embates, e não somente como terreno de competência técnica de professores e gestores” (MAGALHÃES, 2012, p. 502).

Problematizar coletivamente o currículo da Escola Estadual Despertar nos fez identificar, questionar as relações de poder implícita ou explicitamente presentes no contexto escolar. Os professores e a intérprete de Libras passaram a falar sem pudores de suas dificuldades quando na inclusão dos estudantes com deficiência e nós chamávamos a atenção para a concepção pautada no descrédito e o seu perpassar em determinados manejos da prática educativa.

Deslocar o olhar, ou pensar no reverso das práticas instituídas na Escola Estadual Despertar, possibilitou diálogos acirrados sobre temas controversos. De algum modo, anunciou, também, as mudanças necessárias para a garantia da inclusão escolar, ou o “tomar parte” no currículo escolar. Nas situações apresentadas neste texto, vimos efeitos da invisibilização dos estudantes com deficiência na forma de não considerá-los como participantes das aulas e atividades escolares. Com as problematizações e provocações realizadas coletivamente no âmbito do GCEI, vimos o “despertar” da escola no (re)pensar das formas de participação dos estudantes com deficiência no currículo escolar.

Conforme orienta nossa sustentação teórica, na organização do currículo, o professor assume importante papel, afinal “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p. 168). Para não incidirmos sobre a individualização do trabalho docente, advogamos a força das ações coletivas, pois amiúde a individualização obstaculiza o pensamento do professor, a reflexão acerca da sua própria prática, e a apresentação de um currículo fragmentado e distante das condições concretas de cada escola.

Quando referimos um currículo capaz de atender às necessidades de estudantes com deficiência, não falamos de outro currículo, ou de dois currículos, mas de um currículo comum e acessível a todos os estudantes. Pensar esse currículo tem sido o nosso desafio, algo em construção permeado pelas dificuldades docentes em presumir a totalidade e a organização da prática curricular em observância às necessidades discentes, sem privilegiar uns e silenciar outros. Outrossim, o sentido colaborativo-crítico nos permitiu realizar a pesquisa com mais segurança, autonomia e diríamos até ousadia.

Reiteradamente, promover formas de participação no currículo escolar deve ser pauta de nossas práticas, formações e debates acadêmicos. Insistir nessa discussão tomando como foco nossas concepções acerca da deficiência e as decorrentes problematizações, desmisti-

ficações, pode nos ajudar a enxergar possibilidades de novas organizações curriculares no contato com quaisquer estudantes, notadamente os considerados “pessoas com deficiência”.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**, 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio, Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.
- CASTAMAN, Ana Sara. **Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul**, 2011, 130s. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**, São Paulo: Ática, 2006.
- DIAS, Tarcia Regina da Silveira. O currículo e o processo de educação de surdos. In: MENDES; Enicéia Gonçalves, ALMEIDA; Maria Amélia (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**, Marília: ABPEE, 2012, p. 309-322.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- FONSECA, Katia Abreu. **Análise de adequações curriculares no Ensino Fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**, 2011, 124s. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP.
- FONSECA, Katia Abreu; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; JUNIOR, Jair Lopes. Flexibilização e Adaptação Curricular no processo de Inclusão Escolar. In: VALLE, Tânai Gracy Martins do; MAIA, Ana Cláudia Bortollozi (Orgs.). **Aprendizagem e Comportamento Humano**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 17 a 34.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011 (Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva).
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, 4. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA,

Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**, Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG. GT 15, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**, Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**, Marília: ED. Abpee, 2012.

MANJÓN, Daniel González (Org.). **Adaptaciones Curriculares: guía para su elaboración**, Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**, Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 11-32.

NUNES, Sylvia; LOMONÁCO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, jan./jun. p. 55-64, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**, São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 2006, p. 25-64.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTORO, Maria Amélia Franco. A pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 13. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XII Endipe, v. 1, p. 1.514-1.528, 2005. 1 CD-ROM.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2. ed., 10ª. Reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIONI, Sonia Maria Rodrigues. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão:** um estudo nas escolas estaduais, 2011, 196s. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos, 2012, 327s. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

Submetido em: 13 de abril de 2016

Aceito em: 3 de maio de 2016