

EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO: DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES À ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Gilvane Belem Correia

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre questões que emergem durante pesquisa em andamento, de cunho qualitativo e bibliográfico, sobre a escolarização das pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial - pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em consonância com o pensamento sistêmico e em diálogo com autores como Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela, Fritjof Capra, Maria José Vasconcellos, Boaventura de Sousa Santos, Philippe Meirieu e com apoio de referenciais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA YORK, 2007) e as Teorias Pós-Críticas de Currículo, explora-se os conceitos de *deficiência*, *aprendizagem* e *conhecimento* como articuladores da relação entre Educação Especial e Currículo ao considerar o processo pedagógico de modo plural e diversificado. Como resultado mais geral e ainda preliminar, apresenta-se a possibilidade de superação da concepção de adaptações curriculares como as pesquisas têm apresentado - currículos individualizados, paralelos e simplificados - e a proposição do que se resolveu denominar, para efeitos da pesquisa em curso, de *acessibilidade ao currículo*.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo. Acessibilidade.

Para início de conversa...

Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si, mas transtroz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado... (ROSA, 1994, p. 307)

Invoca-se o personagem Riobaldo de Guimarães Rosa para dar o tom deste ensaio, que tem o propósito de discutir a relação entre os conceitos de *deficiência*, *aprendizagem* e *conhecimento* como elementos articuladores entre Educação Especial e Currículo, ao considerar o processo pedagógico de modo plural e diversificado.

A escolha dessa passagem da obra *Grande Sertão: Veredas* busca ilustrar o referencial teórico que fornece as bases para este trabalho de cunho qualitativo e bibliográfico: o pensamento sistêmico representado, principalmente, por Gregory

Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela; Fritjof Capra; Maria José Esteves Vasconcellos.

Na perspectiva sistêmica, o olhar do pesquisador encontra-se voltado para a intrincada rede de relações que se estabelece entre os envolvidos e busca superar as dicotomias, os “apartados”. “Essa teoria considera o mundo em função da inter-relação e interdependência de todos os fenômenos; nessa estrutura, chama-se sistema a um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às de suas partes” (CAPRA, 1982, p. 32). A partir da abordagem sistêmica, busca-se olhar para os diferentes fenômenos, como a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir das interações que constituem os sistemas, considerando os diferentes fluxos entre os elementos envolvidos. Busca-se o “padrão que une” e que está subjacente a tudo o que é visível e aparentemente objetivo, enfim, ao “processo” (BATESON, 1986). Nessa perspectiva, o olhar da pesquisa não pousa somente no sujeito “desviante”, tampouco nos procedimentos usados para incorporá-lo ao sistema, mas naquilo que move o processo, que dá sentido ao movimento exercido pelas “partes” envolvidas no cotidiano escolar. E, ao fazê-lo, limita-se ao que lhe é possível do “lugar” de onde observa, qual seja tentar interpretar algo que está em movimento constante, em evolução e, portanto, captar-lhe recortes sempre provisórios e mutantes (CAPRA, 1982).

Quanto à vinculação entre Educação e Especial e currículo, muitos estudos, dentre eles Mendes; Silva (2014) consideram que as demandas atuais, principalmente aquelas relacionadas com a escolarização dos sujeitos com deficiência, trazem à tona um debate que carece de enfrentamento: o currículo escolar e as questões referentes ao que deve ser “ensinado” na escola. Kassar (2012, p. 833) defende que “abordar a Educação Especial no Brasil implica considerar a política educacional proposta nos últimos anos pelo governo federal e, especialmente, a presença nas escolas de diversas populações, que constituem o país de formas historicamente desiguais”. A autora destaca que, diante das mazelas históricas que assolam a educação brasileira, não se pode dizer até que ponto alguns problemas escolares são específicos dos alunos com deficiência e até que ponto estão relacionados à educação de todos os alunos.

Sobre currículo, muitas podem ser as representações: grade curricular, listagem de conteúdos, práticas pedagógicas, programa oficial, tudo o que acontece na escola, etc. Etimologicamente, currículo é uma palavra de origem latina – *currere* - que significa “corrida”, “o lugar onde se corre”. Esse sentido de currículo como corrida é modificado por William Pinar (1975) ao deslocar a ênfase do “curso da corrida em si”

para a forma infinitiva do substantivo passando a significar a “ação da corrida” (MILLER, 2014, p. 2057). Tal resignificação está relacionada com as diferentes concepções que emergem nos estudos sobre currículo.

Silva (2005) resgata a história do currículo e situa o seu aparecimento, como objeto de pesquisa, nos Estados Unidos, nos anos 20 do século passado. A referência mais importante dessa época em termos de currículo é Bobbitt, autor do livro *The Curriculum* (1918). Na perspectiva teórica trazida por Bobbitt, o currículo deveria fomentar a “racionalização dos objetivos educacionais” para que os resultados pudessem ser medidos de modo a buscar a máxima aproximação com a produtividade exigida pela fábrica. Nessa perspectiva, currículo é a “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12).

A partir de 1960, começam a ser produzidas as primeiras teorias críticas do currículo que se opõem às teorias denominadas “tradicionais”, cujo modelo inicial fora proposto por Bobbitt. As formulações produzidas a partir de então são agrupadas em dois grandes grupos: Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. As teorias críticas, influenciadas pelo pensamento marxista, veem o currículo como processo de reprodução do sistema de classes e reagir a esse sistema de reprodução através da escola significa proporcionar a todos, principalmente às classes subalternas, a aquisição do “conhecimento poderoso¹” como o chama Young (2007; 2011). O conhecimento é visto como construção social, logo, há um único conhecimento válido (o conhecimento científico) e sua posse representa poder. Ao passo que as teorias pós-críticas concebem o conhecimento como redes de sentidos construídos no âmbito de uma cultura, portanto, há vários conhecimentos, não há conhecimento superior ou inferior, cultura mais evoluída ou menos evoluída. Para Macedo (2006), O currículo é concebido como “espaço-tempo” de coexistência de diferentes culturas onde, ao invés de disputas que definem um dominante e um dominado, há uma relação de constante negociação a partir das diferenças. Santos (2004, p. 804) considera que “[...] todas as culturas são

¹Refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os *chartistas* pleiteavam com seu slogan “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir o conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo. (YOUNG, 2007, p. 1294-1295)

incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas”.

Os argumentos deste trabalho são construídos em torno de um fio organizador que parte da “desarrumação” observada na instituição escolar com a universalização da educação e consequente diversificação do público escolar. A escola perde seu “eixo” organizador no momento em que muitas diferenças passam a coexistir e tensionar esse lugar. Com um fato novo: com o avanço do direito a educação, essa diversidade deve “permanecer”, os instrumentos de seleção utilizados até então, não servem mais. Nesse “universo” que aporta ao espaço escolar estão as pessoas com deficiência.

A “visão monocultural” (MOREIRA; CANDAU, 2003) ainda presente na escola influencia arranjos para acomodar os sujeitos “destoantes” de modo que suas presenças não interfiram no núcleo da cultura escolar. Exemplo desses arranjos são as “adaptações curriculares” dirigidas ao público-alvo da Educação Especial, cuja proposta figura em documentos educacionais brasileiros publicados na década de 2000 e cuja aplicação tem sido observada por várias pesquisas: Augusto (2011) não encontra clareza nos documentos orientadores sobre as estratégias de flexibilização a serem adotadas pelo sistema de ensino investigado e expressa preocupação quanto aos efeitos das adaptações curriculares, que podem isentar a escola de modificações mais amplas. Silva (2011) encontra uma simplificação das atividades ou um quase ou total abandono dos alunos com deficiência nas salas de aula. Efgem (2011), ao investigar possibilidades de articulação entre o currículo e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identifica a possibilidade de “esvaziamento de conteúdo” a partir de como se concebem as adaptações/adequações curriculares. Vieira (2012) também encontra, em seus estudos, indicativos de descrença nas potencialidades dos alunos com deficiência para a aprendizagem ou a crença de que aprendem “só” algumas coisas, bastando-lhes “conhecimentos rasos e simplificados”. Fonseca (2011) encontra uma situação em que o discurso da professora de uma turma de Ensino Fundamental com relação às adaptações curriculares não condiz com o que efetivamente acontece em sala de aula. Estudos de Freitas; Monteiro (2010) descrevem situação em que alunos com deficiência na Educação Infantil realizam atividades alheias aos seus pares, acompanhados por um professor de apoio. As autoras esclarecem que:

As práticas diferenciadas para o aluno com necessidade especial não devem ser compreendidas como simplificação de tarefas e/ou auxílio constante de um adulto. O que precisa se tornar diferente é a busca por caminhos que permitam inserir esse aluno em práticas escolares significativas. (FREITAS; MONTEIRO, 2010, p. 13)

Lima (2009) aborda a discussão em torno da “Terminalidade Específica²” com as famílias de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa não encontrou consenso entre os pesquisados, mas registrou o temor de algumas famílias em relação à discriminação que pode advir desse tipo de certificação. Heredero (2010) ressalta que “tanto as escolas especiais, quanto as escolas comuns, podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática” (p. 199).

A ideia é que tais conceitos ressignificados – deficiência, aprendizagem e conhecimento - possam penetrar rizomaticamente essa “monocultura” da escola seletiva e meritocrática e, paulatinamente, outras culturas conquistem seu lugar na “rede de conversações” (CARVALHO, 2011; 2012) do currículo escolar. Uma vez que a escola é valorizada pela cultura ocidental como instituição que, pelo currículo, forma identidades e compõe com a família e a sociedade a socialização do “filhote” humano, depreende-se que estar na escola é condição de cidadania³, seja para (considerando as diferentes visões teóricas de currículo) absorver os conhecimentos e/ou a cultura que ela valida e transmite, seja para participar da sua transformação, tensionando a “monocultura” estabelecida por reorganizações constantes a partir da rede de conversações do cotidiano. No entanto, pelo olhar sistêmico, consideramos que o caminho não está dado, é preciso fazê-lo.

Pois, desde a perspectiva em que este trabalho se coloca, não se tem a pretensão de apresentar configurações do que seria um currículo apropriado para a promoção da inclusão escolar, como se esta configuração já estivesse pronta, pré-concebida. Ao ver o currículo como rede de conversações (CARVALHO, 2011; 2012) produzidas no

² Certificação de conclusão do Ensino Fundamental facultada pela legislação educacional brasileira como opção da escola quando esta concluir que o aluno com deficiência chegou ao limite da sua possibilidade de avançar na escolarização.

³ Pais (2005, p. 53-54), ao abordar sobre cidadania, adverte que “as palavras acabam por nos dizer o que o mundo é quando acreditamos que o mundo é a realidade que as palavras nomeiam. Mas às vezes confundimos os nomes com a realidade por eles nomeada. Podemos fazer um rótulo com a palavra ‘cidadania’, mas não sabemos em que realidade o pendurar”. Apresenta o conceito de cidadania como “uma ideia virada para o futuro tendo em conta a realidade do presente. E o que a realidade do presente nos diz é que, se a ideia de cidadania continua associada à defesa de direitos universais, um dos mais relevantes desses direitos é, sem dúvida, o tão reclamado direito à *diferença*”.

cotidiano, como lugar de negociação permanente de sentidos (MACEDO, 2006) o que se pratica como proposição explicativa é que a Educação Especial contribua com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino comum para que essas pessoas possam se constituir como sujeitos desse currículo, contribuindo para significá-lo. Nesse sentido, inclusão e direito à educação extrapolam o processo de aquisição do conhecimento acumulado e passam a compreender o questionamento e a problematização permanente desse conhecimento, tornando-o algo vivo, em permanente resignificação.

Ao levantar a possibilidade de superação das adaptações curriculares como currículos individualizados, paralelos e simplificados, propõe-se uma problematização da forma de conceber o conhecimento, a aprendizagem e a deficiência no currículo, o que faremos a seguir.

Deficiência, aprendizagem e conhecimento: Conceitos interdependentes no processo pedagógico

Uma das questões que constitui a nova base epistemológica da Educação Especial contemporânea está relacionada com a concepção de deficiência. A conferência Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA YORK, 2007), cujo texto é aprovado no Brasil pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e promulgado como Emenda à Constituição Federal pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, traz uma definição de deficiência resultante do consenso de que a deficiência é um construto social.

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (NOVA YORK, 2007, grifo do autor)

Diniz (2009) auxilia a compreender a evolução do conceito de deficiência, desde uma abordagem biomédica da deficiência, que atribui “as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” unicamente aos seus impedimentos

corporais até uma concepção que concebe tais desvantagens como produção de sua interação com as barreiras impostas pelo ambiente – abordagem social.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA YORK, 2007) adota o modelo denominado “biopsicossocial”, que não nega os impedimentos biológicos e psíquicos, mas dá especial relevo para a função do ambiente social como produtor da desvantagem social que pode lhe advir em função das barreiras que obstaculizam a plena participação da pessoa com deficiência e produzem aos olhos dos outros a ideia de que são incapazes. A ênfase dada ao aspecto social da deficiência pode ser inferida pela definição de deficiência trazida pela Convenção, quando afirma que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente [...]”.

Amaral (1995) antecipava a definição que seria ratificada em nível internacional anos mais tarde, quando apresenta a deficiência como um construto social. Embora não negue a existência do dano ou anormalidade de uma estrutura ou função do corpo e a incapacidade que possa lhe advir, considera que a leitura social que dela é feita é que pode impedir o desenvolvimento pleno da pessoa ao engendrar preconceitos, estereótipos e estigmas.

Ao conceber a deficiência como um construto social que resulta da interação com barreiras impostas pelo ambiente, identifica-se o processo de ensino - a depender de como promove o acesso dos alunos à aprendizagem - como detentor potencial de barreiras para o seu desenvolvimento.

Percebe-se que grande parte das produções acadêmicas sobre aprendizagem se preocupam em conhecer como ocorre o processo de ensino e aprendizagem; quais são as principais concepções de discentes e de docentes sobre aprendizagem; que fatores estão envolvidos com ambientes/atitudes favorecedores da aprendizagem. Dentre elas destacam-se Andreis (2009), Costa (2009), Cordeiro; Antunes (2009), Ferreira (2009), Kreutz (2009), Magalhães (2009), Oliveira Filho (2009), Carreira (2010), Fávero; Marques (2012), Oliveira (2012), Polli (2012), Zaneti (2012), Baccon; Clock; Mendes (2014), Pletsch; Mendes (2014), Silva; Toscano (2014). Grande parte desses trabalhos parece partir de uma premissa comum: a de que todos sabem “o que é aprendizagem”, ou melhor, de que há um único conceito de aprendizagem ou que há um consenso sobre o que seja aprendizagem.

Carreira (2010) é o único autor que sai desse círculo e se baseia na ruptura com a filosofia da representação proposta por Deleuze, que nos convida a negar o “todo mundo sabe” e não reconhecer o que todo mundo reconhece.

Poderíamos sinalizar, por meio dessas ideias de Deleuze, que é preciso então desconfiar, mediante os postulados enunciados, em primeiro lugar de que o pensamento seja uma faculdade natural. Em segundo lugar, do modo de pensar que atua como se fosse próprio da natureza do pensador uma boa vontade direcionada para a verdade e que houvesse uma retidão natural do próprio pensamento. Em terceiro lugar, que pensar seja, de fato, apenas reconhecer, isto é, seja mesmo o pensamento um ato de reconhecimento. E, em quarto lugar, que seja imprescindível ao pensamento um método para o encontro com a verdade, como se necessário fosse mesmo um método que permitisse ao pensamento não sofrer desvios, mantendo-se na sua retidão pensar verdadeiramente, reafirmando, assim, sua natureza própria. Pelo menos de tudo isso é preciso desconfiar para poder pensar no que significa pensar. (CARREIRA, 2010, p. 21-22)

As contribuições do autor possibilitam alimentar uma reflexão que envolve o que é visto como limitação do sujeito e o que é da ordem do método, pois ele observa que o pensamento pedagógico compreende a aprendizagem reduzida ao (respectivo) discurso do método. A preocupação do pensamento pedagógico, segundo o autor, está na aquisição do saber. O que Carreira propõe é anterior a isso:

Nossa intenção é sair do círculo dos métodos e compreender a sua própria verdade. A hipótese é de que esse confronto entre a questão sobre o significado de aprender e o discurso dogmático da metodologia nos oferece uma possibilidade crítica de valorizar o fenômeno do aprender em si, não mais subordinado a um resultado único e final que seria a aquisição do conhecimento. (CARREIRA, 2010, p. 10)

Defender tal posição não significa prescindir do (de um) método, pois a escola é uma instituição, uma criação, uma pactuação. O que se propõe é uma “suspensão” (exercício de sair do círculo do instituído como natural) para pensar o método, como materialização do processo pedagógico, de forma mais abrangente no sentido de abarcar as diferenças: “Uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 268). O princípio da organização autopoietica⁴

⁴ “Os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoietica**” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 52, grifo dos autores). [...] “Donde se conclui que não há produtor e produto. O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis e isso constitui seu modo específico de organização” (IDEM, p. 57)

proposto por estes autores remete a uma visão de aprendizagem que dá sustentação para pensar as práticas escolares de forma mais abrangente, reconsiderando certas sentenças escolares relativas a quem aprende ou não aprende:

O que chamamos de comportamento, ao observar as mudanças de estado de um organismo em seu meio, corresponde à descrição que fazemos dos movimentos do organismo num ambiente que assinalamos. A conduta não é alguma coisa que o ser vivo faz em si, pois nele só ocorrem mudanças estruturais internas, e não algo assinalado por nós. [...] O êxito ou fracasso de uma conduta são sempre definidos pelo âmbito de expectativas especificadas pelo observador. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 153-154)

Ao antever que um aluno com deficiência não é capaz de entender um determinado conteúdo e simplificá-lo *a priori*, despreza-se o caráter histórico das aquisições e nega-se a esse sujeito o direito de se desenvolver. Existem práticas que possibilitam a todos os alunos terem acesso aos mesmos conteúdos e atuarem diante desses conhecimentos de forma colaborativa, cada um se utilizando das “ferramentas” de que dispõe para acessar, construir, interagir com o conhecimento e expressá-lo de acordo com suas possibilidades.

Nesse sentido, diz Meirieu:

Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio; um ponto de apoio ao qual ele e eu possamos nos articular para fazê-lo evoluir. E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis, não esperemos que ele saiba dizer isso ou fazer aquilo... Talvez aprenderá a dizer isto ou fazer aquilo porque saberá outra coisa ou quererá, a qualquer preço, atingir uma outra que nem imaginamos. Busquemos os recursos de que ele dispõe, sem conjeturar antecipadamente os que vamos encontrar ou os que deveríamos encontrar. (MEIRIEU, 1998, p. 41)

Reitera-se, a partir desses autores, o caráter precário do controle que a escola “pensa” exercer sobre os processos internos que ocorrem no sujeito que aprende. O que a escola, enquanto meio, pode fazer é “desencadear mudanças”, mas não “especificá-las”.

Um currículo que concebe a aprendizagem de forma abrangente, de modo a valorizar as diferenças, edifica-se sobre outro conceito de conhecimento: Santos (2008) se refere à ciência como “autobiográfica”. Ao utilizar essa expressão, o autor compreende o conhecimento científico como resultado de técnicas e procedimentos

próprios da ciência, circunscrito e limitado a esses instrumentos, portanto, não se trata de uma “descoberta” e nem do único conhecimento existente.

Diante desses pressupostos, Santos (2004) refere que muita experiência em termos de conhecimento social tem sido desperdiçada em nome de uma racionalidade que ele chama de “indolente”, que não admite alternativas, sustentada pela noção de totalidade sob a forma de ordem e que em seu nome cria dicotomias⁵. Para viabilizar a valorização das variadas experiências de conhecimento, Santos não propõe uma nova teoria, mas sim um processo de “tradução⁶”. O autor advoga pelo não desperdício da experiência ao contemplar um tipo específico de conhecimento e não considerar toda a riqueza existente na diversidade.

Para encerrar – (por ora)...

Os estudos realizados até então envolvendo a Educação Especial e o currículo, apontam indícios da presença preponderante nos currículos escolares de uma concepção de aprendizagem como apreensão de conteúdos e sua reprodução; uma concepção de deficiência ainda bastante influenciada pelo modelo biomédico, em que o desvio está somente no sujeito com deficiência e é nele que se deve operar uma correção antes de integrá-lo ao grupo aula; e uma concepção de conhecimento como algo que está fora do sujeito e do qual ele se “apropria” (ou não) como objeto, como algo dado, inquestionável, do qual há uma única versão verdadeira.

⁵ A pertença a uma dada totalidade é sempre precária ou porque as partes, além de serem partes, têm sempre (pelo menos em latência) o estatuto de totalidade, ou porque as partes emigram de uma totalidade para outra. O autor propõe “pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor” (SANTOS, 2004, p. 786).

⁶ A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis com as possíveis [...] Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. [...] Quando incide sobre as práticas, contudo, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. [...] incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades. O trabalho de tradução entre a biomedicina moderna e a medicina tradicional ilustra bem o modo como a tradução deve incidir simultaneamente sobre os saberes e sobre as práticas em que eles se traduzem. (SANTOS, 2004, p. 803-805).

Com o apoio do pensamento sistêmico e das teorias pós-críticas de currículo, buscou-se problematizar esses conceitos - *aprendizagem, conhecimento e deficiência* - de modo a pensar em práticas mais abrangentes, capazes de prover “acessibilidade” ao acolher diferentes formas de acessar, construir e expressar o conhecimento, de modo que todos os alunos possam interagir com o conhecimento e com seus pares desde as suas possibilidades. Perceba-se que a ideia de “acessibilidade”, no sentido que está se buscando construir neste texto, é bastante envolvente, ao considerar a necessidade de reflexão permanente sobre como prover diferentes formas de acesso, construção e expressão dos mesmos conhecimentos, priorizando-se a igualdade de oportunidades. Práticas essas que concebam a avaliação da aprendizagem como acompanhamento dos percursos individuais, pois na perspectiva aqui defendida, aprende-se na interação e cooperação com o outro, nas oportunidades que são oferecidas; mas as aquisições são individuais, construções históricas de cada pessoa. Portanto, não se trata de um plano para cada aluno, definido *a priori*, tampouco mudanças de objetivos, cortes de conteúdos, mas um currículo que incorpore o máximo de preocupação com a acessibilidade e que possibilite a todos participarem das mesmas experiências coletivas, embora suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis. Razão pela qual a avaliação só faz sentido se considerar os percursos individuais e estiver sempre atenta à precariedade acerca das informações relativas às aprendizagens dos alunos por ela captadas. Defende-se que a passagem das adaptações curriculares na forma como foram caracterizadas neste texto para a acessibilidade ao currículo não adota uma radicalidade prescritiva, mas ocorre a partir da seguinte premissa: quanto mais acessibilidade pedagógica e curricular, tanto menos necessidade de adaptações curriculares individuais. E que se assumam tal passagem como uma construção permanente.

Referências

- AUGUSTO, Joseline da Silva. **Projetos políticos pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS: Aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.
- BACCON, Ana Lucia Pereira; CLOCK, Lizie Mendes; MENDES, Thamiris Christine. Formação de professores de Matemática: **Reflexões sobre as concepções de aprender e ensinar**. Anais... X ANPED Sul, Florianópolis, SC: 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/221-0.pdf . Acesso em 11 abr. 2016.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza: A unidade necessária**. Rio de Janeiro – RJ: Francisco Alves, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário oficial da União, Brasília, nº 163, 26 de agosto de 2009.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. Tradução: Álvaro Cabral. 1982. Disponível em <<https://docs.google.com/folderview?id=0B-YLV8egGwSuYWtZaFRNOHhhdDg>>. Acesso em: 01 Jun. 2015.
- CARREIRA, Sérgio Luiz Antunes Netto. **O que significa aprender? Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem, pedagógica, do pensar**. 2010. 174 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp125475.pdf>. Acesso em 02 mar. 2016.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político-ético afetivo no cotidiano escolar. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio. Orgs. **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. (E-book GT Currículo). Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AmorimAntonioCarlos_teoricos.pdf>. Acesso em 26 Mai. 2015.
- _____, Janete Magalhães. **O currículo como comunidade de afetos/afecções**. Revista Teias, v. 13, n. 27, p. 75-87, Jan./Abr. 2011.

COSTA, Conceição Sousa. **O Erro no processo Ensino-aprendizagem de Ciências no Nível Fundamental**. Salvador: UFBA, 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16045/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20Souza%20Costa.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016, as 13:35.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 04 de mar. 2015.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e Currículo Escolar: Possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. **Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem**. Anais... IX ANPED Sul, Caxias do Sul, RS: 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anterior es. Acesso em 10 fev. 2016.

FERREIRA, Elaine Antunes Souza. **Ensino e aprendizagem no Ensino Médio: Percepção de alunos de um colégio estadual de Santo Antônio da Platina - PR.**, 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_elaine_antunes.pdf. Acesso em: 30 mar. 2016.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no Ensino Fundamental: Subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324252006>. Acesso em 23 dez. 2015.

FREITAS, Ana Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **(In)Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Anais... 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG: 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>. Acesso em: 10 jan. 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, Jul/Dez. 2010, p. 193-208. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/?link=eixos&acao=listar&nome=Curr%C3%A Dculo%20e%20Saberes&id=116&listar=Trabalho>. Acesso em 24 jan. 2016.

KREUTZ, José Ricardo. Resistir, **Problematizar e Experimentar como Desdobramentos do Aprender**. UFRGS, 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18382/000729545.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

LIMA, Solange Rodvalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade Específica e expectativas familiares**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.98-113, Jul./Dez. 2006.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. **A Cultura de aprender E/LE do aluno cego: Um olhar para a inclusão**. UNB, 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4835/1/2009_GleitonMaltaMagalhaes.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016, as 14:57.

MAGALHÃES, Mônica Carvalho. **Educação especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, jul-set, 2012, pp. 833-849. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602010>. Acesso em 07 fev. 2016.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana**. 9. ed. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2011. 288 p.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e Conhecimento Escolar na contemporaneidade: Desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Dossiê Educação Especial: Diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem**, v. 22, n. 80, ago. 2014.

MILLER, Janet L. **Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem**. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 3, out/dez. 2014, p. 2043-2063. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904015>. Acesso em: 23 dez. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23 Mai/Jun/Jul/Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em 2 abr. 2016.

OLIVEIRA FILHO, Braulito Perazzo de. **O Conhecimento tácito e aprendizagem baseada em problemas no curso de medicina da UESB: Aproximações e reflexões**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11774/1/Dissertacao%20Braulito%20Perazzo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

OLIVEIRA, Carolina da Cruz Jorge de. **Ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem: Internalizando novos saberes**. Anais... IX ANPED Sul, Caxias do Sul, RS: 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=eventos_anteriores. Acesso em 10 fev. 2016.

PAIS, José Machado. **Jovens e Cidadania**. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 49, 2005, p. 53-70.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Dossiê Educação Especial: Perspectivas sobre Políticas e Processos de Ensino-Aprendizagem**, v. 22, 2014, p. 1-7 Arizona State University Arizona, Estados Unidos. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898085>. Acesso em 07 fev. 2016.

POLLI, Mirna Tordin. **Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: O olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla**. 2012. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876766&fd=y>. Acesso em 30 nov. 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 1. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa [Org.]. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Denise Miyabe da; TOSCANO, Carlos. **As significações dos alunos com dificuldade de aprendizagem sobre ensinar e aprender na escola**. X ANPED Sul, Florianópolis, SC: 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/94-0.pdf. Acesso em 11 abr. 2016.

SILVA, Rosangela Aparecida da. **Ensino Médio no Estado de São Paulo: Desafios na escolarização de alunos com deficiência.** 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

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

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____, MICHAEL F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set./dez. 2011, p. 609-623. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749005>. Acesso em 23 dez. 2015.

ZANETI, Josiane de Cássia. **A epistemologia subjacente ao currículo e à formação de licenciandos em ciências biológicas.** 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Baurú, 2012. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bba/33004056079P0/2012/zaneti_jc_me_bauru.pdf. Acesso em 01 jan. 2016.