



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
Brasil

Porcher Scherer, Renata; Gräff, Patrícia
DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES: UMA ANÁLISE DE
DOCUMENTOS LEGAIS E REVISTAS PEDAGÓGICAS
Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 2, abril-junio, 2017, pp. 376-400
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76651641007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DAS ADAPTAÇÕES ÀS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS LEGAIS E REVISTAS PEDAGÓGICAS

SCHERER, Renata Porcher*

GRÄFF, Patrícia**

RESUMO

Entender o deslocamento de ênfase que se orienta das adaptações para as flexibilizações curriculares, produzido em um cenário educacional inclusivo, constitui o eixo central deste texto. Pela análise de um conjunto de documentos legais e revistas pedagógicas, buscamos entender os modos como o currículo foi sendo moldado para atender às metas estabelecidas para a educação, durante os últimos anos do século XX. Inspiradas nos estudos foucaultianos, tomamos o *discurso* como ferramenta teórico-metodológica. A partir do exercício analítico desenvolvido, entendemos que a necessidade de adaptar o currículo foi produzida a partir do cruzamento entre os campos *psi*, a educação e as neurociências, ao longo da década de 1990. Parece-nos que as adaptações curriculares e, mais recentemente, as flexibilizações curriculares visam atender às demandas de uma educação que, acompanhando as transformações sociais, vê esmaecer de sua função um sentido coletivo e passa a se organizar para atender as necessidades individuais dos escolares.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Aprendizagem. Necessidades educacionais especiais. Inclusão escolar.

* Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS)- Brasil. E- mail: renatapscherer@gmail.com

** Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS)- Brasil. E-mail: patigraff@yahoo.com.br

OF ADAPTATIONS TO CURRICULAR FLEXIBILIZATIONS: AN ANALYSIS OF LEGAL DOCUMENTS AND PEDAGOGICAL MAGAZINES

SCHERER, Renata Porcher*

GRÄFF, Patrícia**

ABSTRACT

Understanding the shifting emphasis that orients the adaptations to the curriculum flexibilities produced in an inclusive educational setting, is the central axis of this text. By analysis of a set of legal documents and pedagogical journals, we seek to understand the ways in which the curriculum was being molded to meet the goals set for education, during the last years of the twentieth century. Inspired by the Foucault studies, we took the speech as a theoretical and methodological tool. From the analytical exercise developed, we believe that the need to adapt the curriculum was produced from crossing between psi fields, education and neurosciences over the 1990s. Seems to us that the curricular adaptations and more recently, the curriculum flexibilities aim to meet the demands of an education that, following the social transformations, see fade of its function a collective sense and proceeds to arrange to meet the individual needs of students.

Keywords: Curriculum adaptations. Learning. Special educational needs. School inclusion.

* Master and doctoral candidate from the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS)- Brazil. E- mail: renatapscherer@gmail.com

** Professor at the Universidade Federal da Fronteira Sul. PhD in Education from the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS)- Brazil. E-mail: patigraff@yahoo.com.br

=====

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação (BRASIL, 1998, p. 33).

Pensar o currículo e as práticas que se articulam para compor as adaptações curriculares, direcionadas aos escolares com necessidades educacionais especiaisⁱ, constitui o núcleo central da pesquisa que ora apresentamos. Num cenário em que a inclusão se constitui como pano de fundo que organiza as práticas escolares, consideramos oportuno problematizar alguns discursos que circulam e são colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas, que têm nas adaptações curriculares seu tema central. Parece-nos possível, a partir dessa superfície analítica, destituir do currículo uma possível fixidez e conduzi-lo a uma maleabilidade que permite alterações de objetivos e estratégias, com vistas a atender as necessidades educacionais de alguns alunos. A partir dessa perspectiva, constituímos o argumento central que orienta este texto, qual seja: na Contemporaneidade, sobretudo nos primeiros anos do século XXI, é possível perceber um deslocamento de ênfase que se direciona das adaptações às flexibilizações curriculares.

Para organizar a escrita e mostrar os elementos que fundamentam a constituição do argumento central, dividimos o texto em três partes. Na primeira parte descrevemos as balizas metodológicas que orientam esta investigação, inspiradas nos estudos foucaultianos. Aqui apresentamos os materiais e os caminhos que percorremos para selecioná-los e analisá-los. A segunda parte compõe a análise dos materiais e circunscreve um percurso que tem início na necessária adaptação dos alunos à escola e, num processo de inversão dessa lógica, direciona-se a adaptação da escola às necessidades educacionais dos alunos, para, posteriormente, flexibilizar o currículo. Nessa parte, tensionamos a influência de um campo denominado como *psi*ⁱⁱ sobre a educação, direcionando as práticas pedagógicas. Na terceira parte, por fim, encaminhamos as amarrações para finalizar o texto.

2 DOS MODOS DE OLHAR PARA AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES: O TRATO METODOLÓGICO

A década de 1990 constituiu, em âmbito mundial, um cenário fértil para a proliferação de políticas de inclusão educacional. A partir das discussões propagadas nessa época, as práticas pedagógicas, direcionadas aos escolares com necessidades educacionais especiais, passaram a constituir frentes de trabalho importantes para a escolarização no Brasil. O encaminhamento, para o ensino comum, de alunos até então atendidos por instituições especializadas propiciou a organização de instruções e diretrizes que normatizassem as práticas inclusivas. Tornou-se necessário estabelecer modos de escolarização para um público que passava a ocupar espaço no ensino regular. A partir desse deslocamento, do ensino especial para o ensino comum, foram criadas as adaptações curriculares, objeto de estudo da presente pesquisa.

Para entender e problematizar as tramas que possibilitaram a emergência das adaptações curriculares no Brasil, e seus desdobramentos na educação escolar, adotamos uma atitude investigativa pautada na contingência histórica (VEIGA-NETO, 2012) dos acontecimentos que se entrecruzam para formar aquilo que é possível entender sobre o objeto em questão. Estabelecemos um recorte temporal que se estende desde a publicação do primeiro documento que se refere às adaptações curriculares no Brasil, qual seja: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais –, em 1998, e se estende até o presente. Partindo desse documento, realizamos um recuo histórico em busca dos materiais que foram utilizados para a sua construção. Seguindo as pistas de cada documento chegamos à seleção dos materiais que aqui propomos e que nos permitem mostrar como as adaptações curriculares vão se constituir como uma necessidade no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000 no Brasil. Para entender sua operação no presente, analisamos revistas de ampla circulação nacional, sejam elas: *Pátio* e *Nova Escola*. Dois motivos principais orientaram a sua escolha: primeiro, por serem revistas com distribuição gratuita para a rede pública de ensino brasileiraⁱⁱⁱ; segundo, por encontrarmos maior recorrência do tema analisado nessas publicações. Seleccionamos, assim, documentos que nos

=====

ajudam a contar a trajetória das adaptações curriculares – suas condições de emergência, bem como os sentidos que foram sendo construídos ao longo dessa trajetória.

Desse modo, cumpre destacar que os materiais analisados estão divididos em dois grupos assim distribuídos: (1) documentos legais nacionais e internacionais: *Relatório de Warnock* (1979), *Adaptaciones Curriculares* (1992), *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración* (1994), *Política de Educação Especial* (1994), *Declaração de Salamanca* (1994), *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (1995), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (1998), *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (2001), *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado* (2009), *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares* (2010); (2) revistas pedagógicas: 5 edições da revista *Nova Escola* (um exemplar de 2004, um de 2006, um de 2009, e dois de 2012) ; 3 edições da revista *Pátio* (uma de 2005, uma de 2009 e uma de 2010).

Justificamos a variedade de materiais porque acreditamos não ser possível resumir a trajetória das adaptações curriculares, como um fenômeno estabelecido há mais de 10 anos nas escolas, de forma simplista ou irresponsável. A articulação desses dois tipos de documentos permite sustentar nossos argumentos nesta pesquisa. Segundo Cellard (2008), será justamente a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas e as corroborações das intersecções que vão dar profundidade, riqueza e refinamento para as análises.

Inspiradas nos estudos foucaultianos, escolhemos operar com o *discurso* como ferramenta teórico-metodológica. Tal ferramenta foi apresentada pelo filósofo no curso *A ordem do discurso*, no Collège de France, em 1970. Seu uso se mostra produtivo, à medida que nos ajuda a compreender o que pode ser feito e o que pode ser dito a partir de uma dada racionalidade. Olhamos para uma grade de inteligibilidade na qual determinados discursos são inscritos e analisamos seus efeitos na escolarização contemporânea. Para iniciar esse exercício, apresentamos, na próxima seção: *do aluno adaptado à adaptação curricular*, as condições de possibilidade para a criação e consolidação das adaptações curriculares no Brasil.

3 DO ALUNO ADAPTADO À ADAPTAÇÃO CURRICULAR

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

I - *currículos*, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, *para atender às suas necessidades*; [...]. (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos)

Começamos com esse excerto retirado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, pois, mesmo que não seja possível identificar a expressão adaptação ou flexibilização curricular, identificamos uma preocupação com relação a um currículo que atenda às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mesmo que hoje essa necessidade pareça se constituir como uma verdade, especialmente no campo da educação é importante compreender que essa não é uma compreensão que sempre existiu.

Para mostrar esse caráter construído, podemos analisar um excerto da Política Nacional de Educação Especial, publicada no ano de 1994, que:

[...] Condiciona o acesso às classes comuns de ensino àqueles que *possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares* programadas do ensino comum, *no mesmo ritmo que os alunos ditos normais* (BRASIL, 1994, p.18, grifos nossos).

Nesse período denominado de *integração instrucional*, para o aluno ter acesso às classes comuns do ensino regular era necessário ter condições de acompanhar as atividades curriculares propostas para todos. Aqui é possível observar que, nesse primeiro momento, os alunos precisavam se adaptar à escola, acompanhando e desenvolvendo as mesmas atividades curriculares e no mesmo ritmo que os alunos considerados normais. O documento não menciona nenhuma preocupação com mudanças no currículo para esses alunos, muito menos a necessidade de respeito ao ritmo de cada aluno. O ritmo de aprendizagem dos ditos normais era estabelecido como norma para estar na escola regular.

Assim, parece-nos importante investigar as condições que possibilitaram^{iv} o deslocamento de uma centralidade em um padrão linear de aprendizagem para uma multiplicidade de formas de aprender. Importa marcar que tal deslocamento ocorreu em uma

=====

janela temporal bastante curta, no período de dois anos entre a publicação da Política de Educação Especial, em 1994, e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996.

Para compreendermos como ocorre essa mudança, será importante observar como essa discussão se estabelece em um nível mais amplo que o nacional. Para isso, analisamos alguns materiais que nos permitem entender como a discussão voltada para um currículo pensado para os alunos público-alvo da Educação Especial se estabelece em um nível internacional. Pautar-nos-emos em documentos como a Declaração de Salamanca, publicada no mesmo ano da Política Nacional de Educação Especial brasileira (1994). Nessa declaração estão traduzidas algumas preocupações com relação ao currículo escolar voltado para a ideia de uma educação inclusiva. Algumas das concepções organizadas nessa declaração integrarão as políticas educacionais, no Brasil, somente a partir da publicação da LDBN 9394/96.

Destacamos que, na Declaração de Salamanca, as orientações para ações em níveis regionais e internacionais encontram-se no item 7 – considerações sobre uma escola inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que *todas as crianças devem aprender juntas*, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994, p. 5, grifos nossos).

Para que “todas as crianças [aprendam] juntas”, será necessário que a escola acomode “ambos os estilos de aprendizagem [...] assegurando uma educação de qualidade [...] através de um currículo apropriado” (UNESCO, 1994, p. 5). Assim, podemos verificar que um currículo apropriado será pensado a partir da necessidade de se acomodarem os diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, será a partir do reconhecimento de que as crianças aprendem de forma e com ritmos diferentes que a necessidade de se (re)pensar o currículo começa a ganhar força.

Parece-nos relevante apontar que as preocupações com a constituição de um currículo apropriado para todos os alunos começam a aparecer na Declaração de Salamanca (1994), o que evidencia que essa não era uma preocupação brasileira, até então. Por isso, consideramos necessário analisar o tema da inclusão e das adaptações curriculares em nível internacional, pois as condições de possibilidade para a emergência das adaptações curriculares parecem advir daí.

A partir de indicativos apontados pelos PCN – adaptações curriculares (1998), buscamos o documento produzido pelo *Ministerio de Educacion Y Ciencia*, da Espanha, cujo título é: *Adaptaciones Curriculares* (1992). Esse documento é uma das referências utilizadas para a elaboração dos PCN voltados para a Educação Especial no Brasil. Nele é possível encontrar orientações e posições bastante similares e compatíveis com o que é proposto no documento de mesmo nome em nosso país. A seguir, apresentamos um trecho que mostra as aproximações entre o documento brasileiro e o espanhol:

Para que as necessidades educativas especiais dos alunos sejam contempladas adequadamente nos projetos curriculares, nos planos de aula e nos programas individualizados, é fundamental a intervenção dos distintos professores e profissionais de apoio que atendem o aluno. [...] Este trabalho em conjunto irá facilitar uma maior compreensão e unificação dos critérios que facilitarão o trabalho com estes alunos (ESPANHA, 1992, p. 45, tradução nossa).

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

A partir desse documento, buscamos por outras referências espanholas que nos ajudassem a constituir as tramas que possibilitaram a emergência das adaptações curriculares naquele país. Foi fácil encontrar uma vasta produção na Espanha voltada para as adaptações curriculares, pois muitas pesquisas, livros e artigos mostram uma crescente preocupação com essa temática, especialmente nos anos 1990. Também foi possível encontrar um artigo espanhol, publicado em uma revista brasileira em 2010, que discute a questão das adaptações curriculares. São vários autores que têm se dedicado a esta temática: Daniel González Manjón, Rosa Blanco Guijarro e Eladio Sebastian Heredero são alguns dos mais citados na bibliografia brasileira. Esses autores e autora parecem ter opiniões similares com relação à importância das adaptações curriculares para construção da escola inclusiva. Nestes breves resgates das referências dos três

=====

autores citados, podemos perceber como cada um explica o modo como entende as adaptações curriculares:

[As adaptações curriculares se caracterizam por serem uma] sequência de ações sobre o currículo escolar destinado para uma população específica que conduz à modificação de um ou mais de seus elementos básicos (o que, como e quando ensinar e avaliar) (MAJÓN, 1994, p. 82, tradução nossa).

[As adaptações curriculares] são as modificações e ajustes que se realizam em relação ao que, como e quando ensinar e avaliar, são as decisões com relações aos objetivos, conteúdos, sua sequenciação metodológica, critérios e procedimentos de avaliação (GUIJARRO, 1995, s/p, tradução nossa).

Adaptações Curriculares de Acesso ao Currículo são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos (HEREDERO, 2010, p. 200, tradução nossa).

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

No Brasil, a partir de estudos como os de Coutinho (2010) e Lockmann e Traversini (2010) podemos perceber que os discursos da Psicopedagogia e da Psicologia passam a ganhar força a partir do descompasso entre as práticas escolares e os alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos pelos referidos campos de saber. As ciências *psi* têm defendido a necessidade de respeito ao tempo, interesse e ritmo do aluno, enunciando os elementos centrais para sustentar a emergência das adaptações curriculares. Como refere Coutinho (2010, p. 20),

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

sobre si mesmo: processo que Lipovetsky (1989) chamou de *personalização* (COUTINHO, 2010, p. 20, grifo da autora).

Esse deslocamento apresentado por Coutinho (2010), do sujeito epistêmico de Piaget para a ênfase em um sujeito psíquico, que deverá ter uma educação livre e sem coerções, parece contribuir para que se exija, cada vez mais, da escola um trabalho voltado para cada aluno como um indivíduo único, dotado de características singulares, que deverão ser respeitadas e valorizadas. Isso fortalece os excertos que destacamos, a seguir, nas revistas pedagógicas que defendem a necessidade de respeito ao ritmo de cada aluno e de desenvolvimento de atividades individualizadas, sempre centradas no interesse de cada um:

Aparências diferentes? Talentos também! (NOVA ESCOLA, 2004, p. 32).

Cada um aprende de um jeito (NOVA ESCOLA, 2006, p. 44).

A gestão da diversidade na escola (PÁTIO, 2008, p. 34).

Mente Estimulada: o professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações e desenvolver formas criativas para auxiliá-los (NOVA ESCOLA, 2009, p. 92).

As reportagens publicadas na revista *Nova Escola* em 2004, 2006 e 2009 e na Revista *Pátio*, em 2009, mostram que a inclusão está associada à necessidade de mudança na escola. As reportagens, ao destacarem que “cada um aprende de um jeito” e “as aparências e os talentos são diferentes”, mostram a importância de se observar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. Assim, parece-nos possível dizer que a frase apresentada em uma das reportagens, *cada um aprende de um jeito*, pode funcionar como um importante enunciado (FOUCAULT, 2013) que fortalece a necessidade de adaptações curriculares e contribui para a mudança de ênfase – das adaptações para as flexibilizações curriculares.

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

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

Outro aspecto a considerar é que esse enunciado parece estar fundamentado em uma noção de sujeito infantil considerado normal. O par pedagogia-psicologia e a forma de regulação pedagógica daí decorrente estão relacionados com o desenvolvimento paralelo de dois elementos: o estudo das crianças e a medição mental. Walkerdine (1998) mostra como as crianças como categoria se tornam objeto de estudo científico em pesquisas que passam a ser fundamentadas na Biologia, na topografia e no senso comum da vida cotidiana^v. A autora diz que esses estudos acabam por validar algumas práticas pedagógicas, que serão mais estimuladas e valorizadas justamente por terem esse caráter de ciência. Essas pesquisas, ao mesmo tempo em que constituem uma forma de trabalho com os alunos, validam essa forma pelo seu caráter científico. Conforme Walkerdine (1998, p. 176), é o posicionamento no interior de um conjunto de práticas discursivas que assegura “sua forma e sua adoção de uma maneira particular, ao ajudar a legitimar e redirecionar formas de classificação de estágios de desenvolvimento como dispositivos pedagógicos regulatórios e normalizadores”.

Como procuramos mostrar, os discursos das ciências *psi* são uma peça-chave para a constituição da necessidade de adaptações curriculares, pois o processo de aprendizagem é regulado por uma ideia de desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, ao “vasculhar” o material de análise, é possível identificar uma forma de atualização dos discursos pedagógicos, psicológicos e psicopedagógicos. Observamos que, atualmente, proliferam discursos

neurocientíficos que se voltam para a aprendizagem. Nas revistas que analisamos, foi possível observar um aumento no número de referências a pesquisas no campo das neurociências e nos modos como elas podem contribuir para qualificar a aprendizagem. Apresentamos o relato de cinco pesquisas que são tratadas em uma das revistas analisadas, para mostrar como o discurso das neurociências parece ser crucial para a consolidação e o fortalecimento das adaptações/flexibilizações curriculares:

- 1- Pesquisadores [...] da Universidade da Califórnia [...] publicaram nos anos 1990 os resultados de estudos em que foram mostradas duas séries de imagens a pessoas. Uma tinha um caráter emocional e a outra era neutra. O grupo teve uma recordação maior das emotivas. Por meio de um tomógrafo, foi observada a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória, [comprovando que] quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro.
- 2- Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou.
- 3- Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento.
- 4- Nos anos 1980, um estudo pioneiro [...] demonstrou que o cérebro de macacos adultos se modificava depois da amputação de um dos dedos da mão. A perda do membro provocava atrofia dos neurônios da região responsável pelo controle motor do dedo amputado. Porém ele observou também que essa área acabava sendo ocupada pelos neurônios responsáveis pelo movimento do dedo ao lado.
- 5- A ativação de circuitos ou redes neurais se dá em sua maior parte por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil é a recuperação da memória (NOVA ESCOLA, 2012, p. 13-15).

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

1. O professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, consegue reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem.

2. A escola deve ser um espaço que motive e não somente que se ocupe em transmitir conteúdos. Para que isso ocorra, o professor precisa propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar.
3. Falta de atenção não é sinônimo de indisciplina ou de desinteresse por parte das crianças. Ela pode ser decorrente de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem. Para evitar isso, o professor deve focar a interação entre ele, o saber e o aluno, refletindo sobre as atividades propostas e modificando-as se necessário.
4. O aluno deve ser ativo em suas aprendizagens, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça suas potencialidades. Para isso, deve conhecê-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido.
5. Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala (NOVA ESCOLA, 2012, p. 13-15).

Como é possível perceber nos excertos, há uma matriz de sentido que regula o que pode e o que deve ser dito sobre currículo e aprendizagem: o aluno precisa ser ativo em suas aprendizagens; a falta de atenção pode ser resultado de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem; as aprendizagens estão relacionadas com bons estímulos porque o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento.

Como explica Fischer (2012), um enunciado – *cada um aprende de um jeito* – inscreve-se “no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2012, p. 79). As *verdades* deste tempo sobre currículo e aprendizagem estão apoiadas em uma matriz de sentido constituída pelos campos da Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência, entre outros. Essa matriz fortalece a importância de modificação da escola e do currículo, para garantir a aprendizagem de todos e, mais especificamente, de cada um. Considerando o que foi apresentado até aqui, argumentamos que o enunciado *cada um aprende de um jeito* põe em jogo um conjunto de elementos e cria condições de possibilidade para o aparecimento e a delimitação das adaptações curriculares.

Feitas essas considerações sobre o enunciado identificado nesta pesquisa e sobre sua correlação com discursos psicológicos, pedagógicos, psicopedagógicos e neurocientíficos, retomamos a escavação nos documentos oficiais da Espanha. Nesse ponto, cumpre ressaltar que o relatório de Warnock, publicado no ano de 1979, na Inglaterra, parece ser uma referência teórica muito utilizada para sustentar a construção das adaptações curriculares na Espanha. Ao ler o

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

- | |
|---|
| 1. Um fator importante para determinar o sucesso da oferta educativa especial em escolas regulares é o grau em que tais escolas podem modificar seus currículos para acomodar diferentes grupos de crianças com necessidades especiais sem prejuízo para a qualidade da educação oferecida às outras crianças da escola (WARNOCK, 1979, s/p). |
| 2. Há pelo menos dois sentidos em que serão necessárias modificações com relação ao currículo. Em primeiro lugar, a modificação de materiais para crianças com deficiências físicas ou sensoriais que são capazes de seguir um currículo comum. Em segundo lugar, pode ser necessária a modificação de objetivos de ensino, bem como materiais para outras crianças com uma variedade de problemas de aprendizagem leves ou moderados (WARNOCK, 1979, s/p). |
| 3. As escolas deverão estar cientes das implicações do currículo para a vida futura destes alunos, em especial, para suas perspectivas de emprego. As pessoas com deficiência e dificuldades deverão ter incluídas nos seus estágios finais elementos significativos de preparação para a próxima fase de sua vida (WARNOCK, 1979, s/p). |

A partir dessa síntese do documento, podemos observar uma preocupação com relação ao currículo das escolas regulares, que deverão modificar-se para acolher alunos com necessidades especiais. Segundo o relatório, um fator importante para determinar o sucesso da oferta educativa em escolas regulares é o grau em que tais escolas podem modificar seus currículos para acomodar diferentes grupos de crianças com necessidades especiais. Ainda conforme o documento, as modificações com relação ao currículo têm dois sentidos: a modificação de materiais para crianças com deficiências físicas ou sensoriais que são capazes de seguir um currículo comum e a modificação de objetivos de ensino, bem como materiais para outras crianças com uma variedade de problemas de aprendizagem leves ou moderados. Com base nesses elementos, acreditamos

=====

que os estudos relativos às adaptações curriculares têm sua inspiração inicial neste relatório, que pode ser considerado inovador para sua época^{vi}.

Após essa escavação histórica para compreendermos a emergência das adaptações curriculares, é possível afirmar que esse não é um movimento isolado, que ocorre no Brasil, mas parece ser um movimento produzido, mesmo que em diferentes épocas, nos âmbitos nacional e internacional. Assim, é importante voltar ao contexto brasileiro para descrever os deslocamentos desencadeados a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998).

Analisando as revistas pedagógicas, especialmente a partir dos anos 2000, é possível identificar críticas ao período em que o aluno precisava adaptar-se à escola e à necessidade de uma escola que deverá modificar-se para atender a todos. Vejamos os destaques nos excertos a seguir:

Qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança (PÁTIO, 2005, p. 8).

A escola de hoje reconheceu e aceitou o desafio de ensinar o compulsório da vida para todas as crianças e adolescentes. O que ela precisa mudar para ser capaz de ensinar todas as crianças? (PÁTIO, 2004, p. 16).

Para trilhar esse caminho, o MEC sugere articular a programação de atendimento em dois momentos. No primeiro o docente trabalha com os conteúdos definidos num currículo próprio, geral, que tem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] No segundo [...] adapta-se o trabalho pedagógico de acordo com o histórico do aluno (NOVA ESCOLA, 2009, s/p).

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

A partir das análises desenvolvidas, é possível identificar três movimentos: (1) forte defesa das adaptações curriculares voltadas para os alunos com deficiência; (2) crítica à

elaboração de adaptações curriculares, as quais fragilizariam o ensino para os alunos com deficiência; (3) aparecimento das expressões: *flexibilização curricular* e *flexibilizações curriculares*, que passam a ser compreendidas como solução para que o professor garanta a aprendizagem de todos e de cada um. Enquanto as adaptações curriculares começaram a ser mencionadas, no início dos anos 2000, nas revistas voltadas especificamente para os alunos com deficiência, é visível o deslocamento, a partir de 2010, para uma crescente exaltação da ideia de flexibilidade para pensarmos a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências.

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

4 ADAPTAÇÃO OU FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR?

INCLUSÃO: como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência (NOVA ESCOLA, 2009, Capa).

Educação customizada (PÁTIO, 2010, Capa).

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

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

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

Adaptar o ensino para alguns alunos da turma não conduz a uma transformação pedagógica das escolas exigida pela inclusão. Essa inovação implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (PÁTIO, 2004, p. 14).

Outra preocupação constante dos professores é pedir para que esses estudantes escrevam, não importa como ou o quê. Na Escola Viva acredita-se que todos podem avançar e cada progresso é percebido e comemorado. Apesar de também ter baixa visão João usa todos os cadernos e não deixa de registrar uma lição sequer. Quando entrou na escola há cinco anos, as páginas eram repletas de desenhos e rabiscos. Nesse tempo ele aprendeu a escrever seu nome, percebeu que a escrita se faz da esquerda para direita e passou a rabiscar no caderno pautado “minhoquinhas” (a chamada escrita social) (NOVA ESCOLA, 2006, p. 45).

O currículo deverá estar em um nível no qual a criança possa compreender. Quando existem dificuldades particulares, como em matemática, a escola pode dedicar tempo extra a áreas curriculares a essa matéria. Os recursos deverão ser cuidadosamente selecionados. Além disso, a escola precisa garantir que todos os recursos disponíveis estejam sendo plenamente utilizados e bem conservados (PÁTIO, 2008, p. 15).

Nem sempre todos os estudantes têm condições de resolver desafios iguais e ao mesmo tempo. Planeje atividades diferentes para explorar conteúdos distintos (NOVA ESCOLA, 2012, p. 48).

Os quatro excertos destacados mostram as tensões existentes nos campos do currículo e da inclusão, pois a implementação das adaptações curriculares no Brasil não ocorreu de uma forma única e não é um consenso. No primeiro quadro, podemos observar que a recusa a essas

práticas curriculares está pautada na ideia de que elas seriam excludentes e de que a construção de uma escola inclusiva envolve uma mudança no quadro educacional mais amplo.

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

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

A partir dessa reflexão, gostaríamos de levantar dois questionamentos. Primeiro: quando as revistas pedagógicas e os documentos legais propõem uma flexibilização do currículo para todos os alunos, a partir de qual compreensão de currículo e de aluno esses documentos estão operando?

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

=====

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

Assim, a regulação do rendimento escolar aparece, hoje, associada às flexibilizações curriculares, pela proliferação de atividades que atendam cada “necessidade educacional”, porém sem complexificar as práticas pedagógicas desenvolvidas. A partir deste cenário, direcionamo-nos para o segundo questionamento: se não adaptarmos o currículo (o que não significa construir um novo currículo), o que faremos? Vamos considerar, após cinco anos, as “minhoquinhas” no caderno como um grande crescimento possível? Não pensaremos em intervenções pedagógicas significativas para que os alunos possam construir conhecimentos? E essas intervenções pedagógicas não podem ser nomeadas como adaptações curriculares?

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

Transformações ocorridas na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade parecem ser imprescindíveis para que esse movimento ganhe força. Afirmamos que ocorre um esmaecimento das adaptações curriculares e uma proliferação das flexibilizações curriculares, que parecem estar mais afinadas com as formas de ser e de viver nesses tempos líquidos (BAUMAN, 2001). Ainda que muitas vezes, no campo educacional, essas expressões sejam tomadas como sinônimos, entendemos que elas são carregadas de sentidos e que, por isso, é relevante questionar por que a flexibilidade ganha tanta força nos discursos educacionais atuais.

A partir de uma compreensão de linguagem pós-virada linguística, os significados atribuídos às palavras são objetos de disputa em meio a complexas relações de poder e saber. Nessa disputa, definem-se quem pode falar sobre flexibilizações curriculares, o que pode (e o que não pode) ser dito, o que deve (e o que não deve) ser feito. Assim, compreendemos que essa mudança de ênfase das adaptações-flexibilizações curriculares deve ser olhada com suspeita, pois um cenário que parece precisar flexibilizar o currículo e as práticas pedagógicas para todos os alunos acende um sinal de alerta para o tipo norma/padrão de aluno que sustenta as práticas pedagógicas.

5 ÚLTIMOS APONTAMENTOS

Ao longo deste texto tentamos traçar o percurso que se desenha das adaptações às flexibilizações curriculares. Entendemos que a necessidade de adaptar o currículo adveio do cruzamento entre os campos *psi*, a educação e a neurociência, na constituição do aluno singular, individual e que necessita de uma educação customizada, pautada em seu ritmo de aprendizagem. Buscamos, em cada um desses campos, elementos que, em seu conjunto, dessem a ver o deslocamento de uma educação generalista para uma educação individualizada.

Encontramos, na década de 1990, terreno fértil para a proliferação de discursos que possibilitaram a emergência das adaptações curriculares. Entendemos que elas foram produzidas a partir de distintos movimentos mundiais e, no Brasil, encontraram subsídio teórico no documento que viabilizou a implantação das adaptações curriculares na Espanha. Perseguimos os referenciais que possibilitaram a produção do documento daquele país para entender a organização do marco inicial para as adaptações curriculares no Brasil, produzido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares –, publicado no ano de 1998.

A partir desse documento, buscamos recorrências e alterações de ênfase discursiva no direcionamento desta temática e, pela análise dos materiais, entendemos que, nos últimos anos, vem ocorrendo uma flexibilização do currículo, que visa atender às demandas específicas de um contingente crescente de alunos que não consegue atingir as metas escolares, alastrando os efeitos dessa educação customizada para além de seu público inicial. Arriscamo-nos a dizer que a

=====

flexibilização curricular não se direciona somente aos alunos da educação especial, mas se estende aos escolares que manifestam uma multiplicidade de dificuldades de aprendizagem.

Atentas aos efeitos produzidos pelas adaptações ou flexibilizações curriculares sobre os processos de escolarização, ressaltamos a necessidade permanente de reflexão sobre este campo, para que não fixemos sentidos imutáveis ao currículo escolar, mas nos permitamos atualizá-lo constantemente para que, como uma produção cultural, possa refletir as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade. Entendemos, assim, que as adaptações curriculares podem ser um passo importante para a promoção de uma educação mais inclusiva, e que não abre mão dos conhecimentos escolares. Desse modo, propomos olhar para as adaptações curriculares como um ponto de partida, que poderá contribuir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas, em sua trajetória escolar, e permitir que tenham acesso ao conhecimento produzido no mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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

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

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

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

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

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

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

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

DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí T. Henn. KLEIN, Rejane Ramos. (Org.) **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

=====

ESPAÑA. **Adaptaciones Curriculares**. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC, 1992.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012. p. 39-60.

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

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

GUIJARRO, Rosa Blanco. La atención a la diversidad em el aula y las adaptaciones del currículo. In: COLL, César; ULLASTRES, Alvaro Marchesi; PALACIOS, Jesús. **Desarrollo psicológico y educación: v. 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Madrid: Editorial Alianza Psicología, 1995.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Mariangá, v. 32, n.2, p. 193-208, 2010.

IZQUIERDO, Tereza Maria Rodrigues. **Necessidades educativas especiais: a mudança pelo relatório Warnock**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

LOCKMANN, Kamila, TRAVERSINI, Clarice Salete. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Caxambu, 2010.

MAJÓN, Daniel Gonzales. **Adaptaciones Curriculares**. Guía para su elaboración. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

NOVA ESCOLA. A revista de quem educa. **Cola: que tal rever seus métodos de avaliação?** São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 173, jun./jul. 2004.

_____. A revista de quem educa. **A copa vai à escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 192, maio 2006.

_____. Edição especial. **Inclusão**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 26, jul. 2009.

_____. A revista de quem educa. **Neurociência**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 253, Jun./Jul.2012.

_____. A revista de quem educa. **Turma heterogênea**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 255, set. 2012

PÁTIO. Revista pedagógica. **Aprendizagem para todos**. Porto Alegre: Artmed, n. 32, nov. 2004/jan. 2005.

_____. Revista pedagógica. **A escola flexível**. Porto Alegre: Artmed, n. 48, nov. 2008/jan. 2009.

_____. Revista pedagógica. **Educação customizada**. Porto Alegre: Artmed, n. 55, Out. 2010.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio 2012 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2014.

WARNOCK, Mary. **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1979. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.p.143-216.

=====

Notas

ⁱ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos público-alvo da educação especial (para os quais são direcionadas as adaptações curriculares) constituem três grandes grupos: 1) deficiências; 2) transtornos globais do desenvolvimento e; 3) altas habilidades/superdotação.

ⁱⁱ Utilizamos o termo *psi* inspiradas em Nikolas Rose (2011) para denominar – assim como ele o fez – as psicociências (Psicologia, Psiquiatria e seus cognatos), ressaltando que esta terminologia vem sendo utilizada desde meados do século XIX.

ⁱⁱⁱ De acordo com a página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no ano de 2013, distribuiu 1.810.530 revistas *Nova Escola* em 10 edições e 724.212 revistas *Pátio* em quatro edições; 153.840 escolas foram contempladas com esse material.

^{iv} Utilizamos o conceito kantiano de condições de possibilidade para justificar a importância de investigar a emergência das adaptações curriculares. Cabe aqui ressaltar que não utilizamos este conceito com base no *a priori* kantiano, mas sim baseadas no pensamento de Foucault, que busca investigar as condições históricas das práticas (CASTRO, 2009).

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

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

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

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

Artigo recebido em 08/03/2016.

Aceito para publicação em 10/05/2017.