

## **Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?**

Fátima Heraki Floriani<sup>1</sup>  
Sueli de Fátima Fernandes<sup>\*@</sup>

### **RESUMO**

É objetivo deste artigo discutir os conceitos de flexibilização e adaptação curriculares no contexto educacional inclusivo e relacioná-los ao disposto na Resolução nº 04/2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O estudo acerca dos conceitos procura desvendar o que foi realmente contemplado pelo Conselho Nacional de Educação com relação à educação inclusiva e qual a preocupação ao se definir matrícula na escola comum pública para alunos com deficiências, aqui focada a deficiência intelectual. O olhar sobre a aplicação dos conceitos de flexibilização e adaptação curricular no atendimento educacional especializado define a importância de teoria e prática caminharem juntas. Tanto a Educação Especial quanto a Escola Comum estão buscando entender e implementar a perspectiva de um currículo flexível com a intenção de garantir o exercício dos direitos de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, Flexibilização Curricular, Adaptação Curricular

### **ABSTRACT**

The purpose of this essay is to discuss the concepts of curricular flexibility and adaptation in the including educational context, and to relate them to be disposed in the Resolution nº 04/2009, which establishes Functional Guidelines for the specialized educational attendance in Basic Education, in the modality Special Education. The study about the concepts intends to reveal what was determined by the National Educational Council in what concerns to the including education, and what is the major concerning in defining enrolment in public school for students with deficiencies, specially intellectual deficiency. The view over the application of the concepts of curricular flexibility and adaptation in the specialized educational attendance shows that it is important that theoretical and practical work be put together. Both Special Education and Common School are trying to understand and implement the perspective of a flexible curriculum in order to insure the rights of the students with deficiency.

**Key-words:** Inclusive education - Curricular Flexibility - Curriculum Adaptation

---

<sup>1</sup> Professora PDE 2008 - Professora da Rede Pública do Estado do Paraná, atua na Escola Especializada Primavera, pós-graduada em Educação Especial - Deficiência Mental e em Psicopedagogia.

<sup>\*\*</sup> Professora Orientadora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Coordenadora do Curso de Letras Libras – Pólo UFPR, Doutora em Estudos Linguísticos.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir os conceitos de Flexibilização e Adaptação Curricular, buscando primeiramente referenciais teóricos para compreendê-los na relação contexto especializado e educação inclusiva, percebendo-os como temas de relevância para o momento pelo qual passa a sociedade brasileira na área educacional. Num segundo momento discute a medida legislativa mais recente, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução 4/2009. A referência e discussão sobre esta Resolução no presente artigo deve-se ao fato de que, a partir dela, presume-se que haverá uma demanda maior de pessoas com deficiência no ensino comum, salientando assim a necessidade da implementação da flexibilização e da adaptação curriculares frente ao atendimento educacional especializado, fato que torna necessária a compreensão de seu conteúdo.

Há quase duas décadas discute-se a inclusão escolar de pessoas com deficiência, entendendo-se por inclusão educacional uma perspectiva fortemente centrada na diversidade, onde “são forjados processos de organização do sistema educacional que se pautam nas diferenças culturais e individuais” (GARCIA, 2007, p.16) evocando características multiculturais e “educação inclusiva” como a “ênfase nos serviços educacionais especializados”, desenvolvidos como apoio ao ensino comum (GARCIA, 2007, p.15).

Nesse cenário, observa-se acentuada produção de medidas legislativas e administrativas, numa demanda centrada na generalidade dos sujeitos sociais, com lentas alterações na prática escolar e num discurso de “maior participação de diferentes grupos sociais, gerando uma sensação de maior igualdade que contribui para manter a desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma” (GARCIA, 2007).

Dentre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico que corresponda às aspirações do atendimento à diversidade, a flexibilização curricular vem se destacando nos textos das políticas educacionais. A discussão aqui posta confronta a compreensão de flexibilização e adaptação curriculares com a concepção de atendimento educacional especializado estabelecido na Resolução 4/2009.

## DESENVOLVIMENTO

Na área educacional as mudanças são sempre vistas com muita cautela; as repercussões são grandes, visto envolverem um processo que está completamente arraigado à vida em sociedade. Dentro do âmbito escolar, o currículo define a direção, o caminho e “enquanto construção social, cultural e ideológica, jamais poderá ficar dissociado da teorização e da discussão da objetividade no campo da educação” (PACHECO, 2005, p.78). Para Pacheco (2005), currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Assumindo no vocabulário educacional o significado de curso de estudos, o currículo pode ser descrito como trajetória, percurso, ampliando-se para uma “concepção aberta de projeto de formação, no contexto de uma dada organização” (PACHECO, 2005, p.30).

Ao abordar teorização, Silva (2005), discute o que é teoria concluindo por adotar uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenham atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve. Utiliza, ainda, em seus textos, além da palavra “teoria”, “discurso” e “perspectiva”. Observa Silva (2005), que para mostrar aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Assim, uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo seja.

Nesse sentido, Silva (2005) situa as teorias no centro de um território contestado, na busca por hegemonia e é através dessa característica que as vemos se diferenciarem. Todas as tentativas de abordagens das concepções de currículo são formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade.

É neste contexto que o Programa de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, fundamenta a inclusão, “no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade (...) e requer a necessária transformação da

escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares” (BRASIL, 1994). Assim, a adoção de currículos flexíveis se coloca como uma medida incorporada nos discursos oficiais para atender esse princípio.

Como lembra Shiroma (*apud* GARCIA, 2007,p.12), os conceitos são fundamentais para a compreensão das ideias, noções, filiações teóricas presentes nas proposições políticas, uma vez que as palavras fazem diferença.

Desse modo, para compreender o conceito de flexibilização curricular, a referida autora cita algumas ideias gerais relacionadas ao termo flexibilidade curricular analisados em discursos políticos e em documentos internacionais: “qualidade”, “inclusivo”, “inovação”, “não-tradicional”, “não rígido”, “não homogêneo”, “dinamicidade”, “movimento”, “atendimento ao local”. Relaciona, dessa forma, uma ideia de currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, “que atenda ao mesmo tempo a diversidade humana e à identidade cultural local”. Aqui identificamos o desafio do equilíbrio entre o que é comum e o que é individual nas políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Foi no texto da Declaração de Salamanca que se fez referência ao conceito de flexibilidade curricular, no entanto, a terminologia estava associada ao conceito de “adaptação curricular”, expressão que era utilizada anteriormente com maior frequência nos documentos oficiais e literatura na área da educação especial: “percebe-se uma defesa de que o currículo seja adaptado às crianças e não o contrário” (GARCIA, 2007,p.16).

No Brasil, o termo “adaptações curriculares”, voltado ao ensino comum, foi citado pela primeira vez no texto da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e em 1999 foi definido no texto da Política Nacional para Educação Básica como:

modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDIVÁR *apud* PARANÁ, 2006, p.50),

Esclarecemos que as adaptações curriculares não deveriam ser vistas como medidas a serem adotadas para um grupo específico, senão para todos os alunos e, individualmente, quando absolutamente necessário.

Em 2000, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e do Projeto Escola Viva<sup>2</sup>, há uma clara orientação político-pedagógica para a implementação de adaptações curriculares de grande porte e de pequeno porte<sup>2</sup> como respostas educativas do sistema que favoreceriam a inclusão todos os alunos e, entre eles, os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Outra definição referente às adaptações:

quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (BRASIL, 2000 ).

O uso do termo **adaptação**, no entanto, necessita uma reflexão maior porque adaptar nos remete à idéia de ajuste mecânico, físico, localizado. Conforme Bueno (2000), adaptar é ajustar uma coisa a outra, amoldar, adequar, apropriar. Historicamente, Garcia (2007,p.17) relata que o termo adaptação curricular foi relacionado ao modelo médico-psicológico<sup>3</sup> no campo da educação especial, com o “sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas<sup>4</sup> e das altas habilidades”.

---

<sup>2</sup> Projeto do MEC/SEESP, composto por cinco cartilhas e duas fitas de vídeo com temáticas voltadas à inclusão, utilizados nos programas de formação dos professores e pesquisas educacionais (BRASIL/2000).

<sup>3</sup> O modelo médico-psicológico, que durante muito tempo norteou a Educação Especial, organiza as atividades educacionais com base nos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, em detrimento dos enfoques de intervenção pedagógica (GARCIA, 2007).

<sup>4</sup> Denominação oficial anterior utilizada para os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, que se refere a uma variedade muito grande de comportamentos patológicos, voltados para si e/ou para o outro (BRASIL,2000)

Já a **flexibilidade curricular**, “que surge como nova proposta ao longo dos anos 1990, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais” (GARCIA *apud* GARCIA, 2005,p.15). Um pouco mais distanciada do termo adaptações curriculares, a expressão flexibilização curricular passou a ser citada a partir de 2005 pela SEESP-Secretaria de Educação Especial associando-se ao termo adequação curricular conforme pesquisado por Garcia (2007,p.16):

1.considerada fundamental para o processo de inclusão educativa e devendo ser pensada a **partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos isoladamente** (Brasil, 2005, p.10); e 2. Importante para viabilizar o processo de inclusão, a partir de “adequações curriculares (...) pensadas a partir do **contexto grupal** em que se insere determinado aluno (...). As adaptações curriculares devem ser pensadas **a partir de cada situação particular** e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar (p.29)”. [grifos da autora citada]

Numa clara referência ao grupo de alunos, percebe-se aí novamente a tentativa de equilíbrio entre o comum e o individual, com o discurso da educação voltada para todos, numa perspectiva de modificação da forma de ensinar em sala de aula e, ao mesmo tempo, para cada um, individualmente, em outro espaço. Note-se aqui que há referência à flexibilização curricular quando o trabalho pedagógico volta-se ao grupo e, quando a prática escolar envolve adaptação, é no plano individual que ela acontece.

O acentuado discurso sobre as diferenças, porém, pode influenciar as políticas curriculares que Garcia (2007) aponta ter como consequência a desigualdade no acesso à cultura, mas agora justificada pela qualidade multicultural da sociedade, correndo-se o risco de se ter vários currículos sendo aplicados ao mesmo tempo numa perspectiva de possibilitar maior participação dos diferentes grupos sociais, gerando uma sensação de maior igualdade. Acontece, porém, uma diferenciação quando se faz presente a necessidade de adaptações e há destaque para esta situação. Novamente estamos diante de conceitos: universalização, diferenciação e individualização que remetem à oposição entre relativismo e universalismo.

As posições relativistas identificadas com o respeito às diferentes culturas podem ter em seu principal argumentopositor à continuação das desigualdades,

através de processos desiguais de acesso ao currículo, enquanto os sistemas de ensino sustentando, de forma universalista, uma “escola para todos” correm o risco de ampliar, mas hierarquizar o acesso ao conhecimento. Em citação de Pastor e Torres (1998), esse é o ponto mais sensível e problemático do currículo: o equilíbrio harmônico entre o que é comum e o que é individual. Haveria um consenso?

#### RESOLUÇÃO Nº 04, DE 02 DE OUTUBRO DE 2009: A PERSPECTIVA POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZAD

As questões levantadas no presente texto, referem-se à análise dos Artigos que compõem a proposta do Conselho Nacional de Educação, instituídas pela Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), na tentativa de buscar identificar os conceitos de flexibilização e adaptação curricular nas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial.

A Resolução, foco desta análise, compreende atendimento educacional especializado no Artigo 2º, como

**função complementar** ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de **serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras** para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem [grifos nossos].

Na definição de atendimento educacional especializado (AEE), a política adotada é a de “sobrepôr a uma estrutura conhecidamente excludente, programas e serviços para atender à diversidade dos alunos” (GARCIA, 2008). A ênfase aos serviços especializados se faz presente com aparente impressão de atender a todos e as diretrizes operacionais seguem levando uma estrutura de educação especial para a educação básica, repetindo o modelo médico-psicológico.

Garcia (2008) argumenta que

ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica

A expressão “função complementar” aponta para algo que necessita ser complementado, não está suficiente, sendo compreendido como “desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica, sem o compromisso de sistematizar essas noções” (BATISTA, 2008), o que equivale a dizer que o professor em sala de aula, ao praticar a flexibilização curricular poderá dar sequência aos conteúdos e concluir a execução do seu planejamento, de forma sistematizada, com avaliação para promoção de série.

Chamamos a atenção para o amplo grupo de alunos, público-alvo descrito como sendo objeto do atendimento educacional especializado, citado no Art. 4º:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Visualizando a relação de alunos com deficiência a serem recebidos no atendimento educacional especializado são várias as dúvidas que se levantam em relação as suas necessidades: espaço no ambiente educacional, suporte pedagógico, graus de deficiência, interação social, atendimento efetivo e eficiente, entre outros.

O aluno com deficiência intelectual exige uma flexibilidade de tempo para “organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento [...] esse tempo será delimitado por cada aluno” (BATISTA, 2008, p.126), fato que mostra a grande dificuldade a ser enfrentada pelo professor ao ter diante de si alunos com diferentes patologias, necessidades e diferentes formas de aprender.

A intervenção, de fato, se justificaria pela possibilidade de vir a ser fundamentada no aluno concreto e que acontecessem articulações que favorecessem realmente a aprendizagem, conforme citado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006):



o que se quer demonstrar é que nenhuma intervenção será, de fato, efetiva se for pensada *a priori*, descontextualizada da realidade do **aluno concreto**, mobilizando ações colaborativas entre os diferentes segmentos do sistema educacional.

Em última análise, pode-se concluir que neste momento o caminho está aberto a todos, mas que poucos desfrutarão de imediato, por diversas razões, esse direito, além de pairar dúvida quanto às metodologias aplicadas em sala de aula, pois

a preocupação mais relevante é que não haja fragmentação nesse processo, tomando a questão da flexibilização curricular como instrumento de exclusão, em práticas de banalização de conceitos, esvaziamento de conteúdos e baixa expectativa avaliativa dos alunos rotulados como *deficientes*, *diferentes* ou com *necessidades especiais* (PARANÁ, 2006).

É consenso geral que a pessoa com deficiência tem direitos assegurados pela Constituição Federal e que, em julho de 2008, o Brasil deu força de emenda constitucional à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência ao promulgá-la, unindo-se a outros vinte e três países, determinando que as pessoas com deficiência não podem ser excluídas de um sistema educacional geral.

Retomando o texto da Resolução, podemos destacar a forma como foi situado o AEE, mediante a não substituição ao ensino comum, sua característica de transversalidade e a sua presença em outras instituições além da escola pública, no Art.5º:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Relacionando o Artigo 5º ao Artigo 10, que prevê a institucionalização do AEE na organização escolar, estão previstas as seguintes diretrizes:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino

regular da própria escola ou de outra escola; III - cronograma de atendimento aos alunos; IV- plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

No inciso III, que se refere ao cronograma de atendimentos aos alunos, ou seja, com tempo pré-estabelecido e distribuído durante a semana, contemplando algumas horas apenas, transparece a situação de oferta segmentada aos que mais necessitam daqueles serviços, num processo de precarização do trabalho docente, remetendo novamente a uma estrutura excludente que impossibilita a permanência e sucesso do aluno especial, utilizando-se de recursos que levam à ideia de que se está investindo no indivíduo.

A educação usada como investimento do Estado para resolver suas questões mais nevrálgicas, não é uma ideia nova, pelo contrário, a estratégia de usá-la para fazer acreditar que é capaz de solucionar todos os problemas, inclusive o das diferenças, tem o objetivo já conhecido de manter uma ordem social. Busca-se na base do "ideário liberal a igualdade de oportunidades, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, ampliar o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, de modo a que pudessem competir menos desigualmente com os demais" (DRAIBE *apud* ARCE, 2001).

Qual será o aproveitamento do aluno com deficiência intelectual que em sala de aula comum poderá ter conteúdos flexibilizados ou não, e em sala de recursos estará sujeito a um cronograma de atendimento que não será exclusivo nem constante para sua necessidade específica?

No contexto do financiamento da educação é que a legislação assume um caráter ainda mais arbitrário. O Artigo 8 estabelece as regras para recebimento de recursos do FUNDEB, podendo-se interpretar que a educação "deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função" (ARCE, 2001):

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula

concomitante no AEE. Parágrafo único. O **financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública**, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. [grifos nossos]

Com base nesses critérios que atrelam o financiamento à condição da matrícula no ensino regular da rede pública, a intenção não parece ser a de garantir direitos para os alunos com deficiência mas a de garantir recursos para as escolas públicas, numa tentativa de “definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação” (GENTILI *apud* ARCE, 2001). Se a questão fosse a garantia de direitos, não seria necessário condicionar a matrícula exclusivamente em ensino regular da rede pública.

Tomemos como base o caso contrário, daquele aluno com deficiência que optou pela matrícula apenas em instituição de Educação Especial, comunitária ou não; ele deixaria de exercer o seu direito de ter sua educação financiada por recursos do FUNDEB. Este, afinal, deixaria de ser um sujeito de direitos?

Finalmente, a avaliação do artigo 13, que define as atribuições do professor do atendimento educacional especializado merece uma atenção especial, tanto pelas atribuições quanto pelo significado de sua presença neste momento de transição.

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

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

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

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

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

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

- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ao se refletir sobre o papel do professor no AEE, conforme consta no Artigo 13 da Resolução, é preciso fazer uma análise mais detalhada sobre se o papel esperado é de um professor profissional da educação ou de um técnico a serviço de uma minimização da educação, posto que as funções que lhe são atribuídas o levam a “perder a visão total de seu trabalho, afundando-se nas particularidades” (ARCE apud Freitas), “por meio das transformações das didáticas e metodologias e da perda das discussões ideológicas, cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado”. Dessa forma, o professor é levado a viver uma dicotomização entre teoria e prática, reflexo das políticas neoliberais que influenciaram sua formação, sob o ideário do “aprenda fazendo”.

Conforme observa-se no artigo, toda a organização do trabalho do professor com o aluno com deficiência, não está centrado apenas no aluno, o foco está nas dificuldades, nas adaptações, nos recursos que deve dominar, nos planos a fazer, nas parcerias a estabelecer, na discussão com as famílias, nos contatos com outros profissionais, entre outras funções mais apropriadas à área técnica do ensino especializado.

Isto requer a valorização da prática profissional e do seu entendimento como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão crítica, análise e da sua problematização. É preciso insistir que não exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, encontra-se a referência de um processo qualificado de formação. O conhecimento advindo da atividade laboral é importante, mas não é suficiente. Uma sólida formação teórica deve compor a base da formação de todo profissional do magistério (BOLETIM DA ANFOPE, 2009, p.1).

O excesso de atribuições sem respaldo pode expor o professor a uma ansiedade muito além daquela que ele já costuma enfrentar em seu cotidiano, sendo urgente medidas que amenizem esta condição. A formação continuada e o

envolvimento maior com a equipe pedagógica da escola surgem no horizonte como opções para que o professor possa exercer sua práxis com muito mais segurança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem dúvida, uma análise conceitual traz à tona significados que sem um olhar atento entre teoria e prática, fazem-nos acreditar que as novas terminologias são parte de um progresso educacional.

Os conceitos aqui estudados, flexibilização e adaptação curriculares, estão atrelados a uma matriz liberal, tanto quanto está o processo de inclusão educacional. Há um movimento nas políticas educacionais, a partir da década de 1990, que reflete essa matriz e que está presente quando se faz referência à educação inclusiva como serviços especializados, lembrando o início das ações da Educação Especial e quando dá ênfase à educação para todos, procurando através do discurso da diversidade manter uma ordem já estabelecida.

A oferta do AEE é identificada como estratégia inclusiva sendo na verdade, simples transposição dos serviços praticados no ensino especial para a escola comum, sem apresentar a estrutura já consolidada da Educação Especial e não contam com a tão alardeada transformação da escola para o processo inclusivo.

Com quem estará a tarefa de ensinar o aluno com deficiência intelectual? Ao professor da sala de aula que tem cobrado de si o exercício da flexibilização curricular ou ao professor da sala de recursos que estará responsável pelas adaptações? De que forma acontecerão suas interações? Centradas na deficiência ou nas possibilidades? Não estarão sendo criadas novas barreiras de acesso para esses alunos?

Essas indagações ocorrem não porque não se acredita nos serviços especializados dentro do ensino comum ou na eficiência da prática da flexibilização e adaptação curricular. Na verdade, a forma como se pretende que aconteça, restringindo a matrícula a espaços educacionais conquistados historicamente, é que desperta preocupações, pois cada aluno que ingressa na escola vem com expectativas e desejo de corresponder a esse ambiente. Quando as políticas educacionais estabelecem formas de acesso ao conhecimento que dificultam a concretização do sonho da emancipação, elas lesam o futuro do cidadão que busca na instituição chamada escola a sua evolução.

Portanto, a responsabilidade de todos os envolvidos neste processo é grande, sendo urgente o estudo constante dos determinantes sociais e dos debates ideológicos que fazem o pano de fundo dessas mudanças, para que cada um dos componentes desta rede chamada inclusão esteja atento aos fatos e às consequências de tentativas de retrocesso, na defesa de grupos que foram durante um longo tempo “invisíveis”, conforme referência de Oliveira (2007). Essa é a luta que todos devem travar.

Segundo Anache (2007), é no coletivo que a pessoa com deficiência aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. E é na sociedade que nascem as desigualdades, não sendo, portanto, responsabilidade da escola, a tarefa de eliminá-las, nem de dissimulá-las, mas sim de denunciá-las para que possa provocar desacomodações.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjans. O sujeito com deficiência mental: Processos de aprendizagem na perspectiva histórico- cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

ANFOPE, Boletim da. **Novos rumos da Anfope com a participação na Conferência Nacional da Educação-Conae/2010**. A.19, n.1.Fevereiro, 2009.

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Revista educação e Sociedade, vol.22, nº 74, Campinas, 2001.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes. Petrópolis, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP:2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB.n.17/2001.

BRASIL, República Federativa do. Imprensa Nacional. **Resolução nº 4/2009 - DOU Nº 190 - de 05/10/09 - seção 1 - p. 17 Brasília.DF**. Disponível em: [ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe\\_eletronico/2009/iels.out.09/iels185/URS-CNE-CEB-4\\_021009.pdf](ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe_eletronico/2009/iels.out.09/iels185/URS-CNE-CEB-4_021009.pdf). Acesso em 10 de Outubro de 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In : BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Educação Especial- diálogo e pluralidade**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes. Petrópolis, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos...In: JESUS, Denise Meyrelles de, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. Editora Cortez. São Paulo, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED.SUED, 2006. Disponível em: [http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce\\_ed\\_especial.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce_ed_especial.pdf)

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2007.







