



ÁREA TEMÁTICA: Classes, desigualdades e políticas públicas

Inclusão escolar e deficiência no Brasil: o que dizem as políticas curriculares?

MENDES, Geovana M. Lunardi

Doutora em Educação

PPGE-FAED- UDESC

f2gml@udesc.br

Resumo

A presente comunicação objetiva apresentar as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas que propõem a inclusão de sujeitos com deficiência no ensino regular. A partir de uma análise documental, focaliza-se especialmente as políticas curriculares do Estado de Santa Catarina que tem proposto adaptações curriculares como forma de orientar a constituição de uma escola para todos.

São analisadas as concepções de deficiência e a de inclusão delas decorrentes e a forma como se expressam nas políticas. Considerando os documentos estudados discute-se o quanto o discurso sobre a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, na medida em que ainda aparece dominado por uma lógica biológica, pouco se articula com a proposição de políticas mais igualitárias para todos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; políticas públicas; deficiência;





1. INTRODUÇÃO

(...) e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA)

A presença cada vez mais marcante de um discurso inclusivo nas políticas curriculares, tem feito emergir uma já referendada idéia de que no plano dos discursos, a inclusão como proposta pedagógica, no que diz respeito aos sujeitos considerados deficientes, já se encontra resolvida e que no plano das práticas é que estão as dificuldades e resistências para a tão almejada mudança e implementação do projeto pretendido.

No bojo dessas discussões, o presente trabalho, objetiva debater esta dilemática questão, polemizando-a e complexificando-a. Para tanto, utilizaremos algumas das reflexões desencadeadas pelos resultados obtidos durante o processo de pesquisa desenvolvido no âmbito do doutoramento.

Tendo como foco as práticas curriculares de sala de aula nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no atendimento as diferenças dos alunos, realizamos a investigação empírica numa escola pública e gratuita da rede estadual de Santa Catarina. Pautando-se uma perspectiva relacional, como matriz teórica-metodológica de referência, foram escolhidos alguns autores da Sociologia da Educação, do Currículo e da Sociologia da Cultura. Foram tomados como objeto de estudo os documentos curriculares e as observações realizadas no cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental da escola e da rede de ensino investigada.

As reflexões que aqui apresentaremos, objetivam analisar os documentos curriculares oficiais que orientavam a prática dos professores pesquisados no que diz respeito ao trabalho com as diferenças, tomando como objeto de análise os discursos curriculares orientadores de tal prática e sua recontextualização no espaço de sala de aula.

Analisando os discursos presentes nos textos curriculares sobre a diferença e as práticas constituídas no cotidiano escolar, nossa primeira interrogação diz respeito à recorrente idéia presente no senso comum de que o discurso é sempre mais avançado e muito melhor do que a prática.

Tal questão será enfrentada, considerando que os discursos, que nesse caso constituíam os currículos prescritos, da escola estudada, são analisados buscando explicitar a articulação entre eles e as práticas evidenciadas no cotidiano escolar.

Para tanto, partimos da premissa de que o currículo só pode ser compreendido na e pelas práticas presentes na escola, sendo os currículos prescritos também elementos desse processo.

Orientados por essa perspectiva, inicialmente discutiremos a forma como se constitui o discurso curricular, para posteriormente identificarmos como o discurso sobre a diferença e a deficiência se fazem presentes nos currículos prescritos da rede estudada. Esperamos com isso, apontar a indissociação entre discurso e prática na constituição do currículo e, no que diz respeito as proposta de inclusão escolar, a cautela com que políticas curriculares, que a isso se pretendem, precisam ser analisadas.

2. O DISCURSO COMO PRÁTICA CURRICULAR

As práticas curriculares observadas no cotidiano da sala de aula, a partir de suas características, nos fizeram indagar sobre as articulações existentes entre o contexto observado e o discurso curricular presente na rede estudada.



Considerando-se, então, que as práticas curriculares estudadas evidenciavam uma seleção pobre dos conteúdos, enfatizando um processo de homogeneização do ensino e da aprendizagem e nesse sentido uma uniformização das práticas encontradas na sala de aula, fomos buscar os discursos sobre essas práticas, para explicitar sua contribuição na constituição dessa trama.

O currículo, oriundo dessas práticas, é compreendido, portanto como um campo de atividades envolvendo múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, em constante inter-relação, cada uma com tarefas específicas.

Segundo Gimeno Sacristán(1998, p.98) na constituição do currículo deve ser considerada a pressão desenvolvida por diferentes regulações: os chamados reguladores diretos (determinações curriculares legais, organização do sistema escolar, controle dos resultados) e os reguladores indiretos (política dos professores, produção de materiais, controle da inovação, política científica etc.). Todos esses reguladores se relacionam e sofrem intervenções do sistema social e econômico em que são produzidos.

Esta complexa situação indica que para compreendermos as práticas curriculares da sala de aula, precisamos considerar os elementos intrínsecos e extrínsecos a estas ações. Por esta ótica, a prática curricular de sala de aula não pode ser entendida somente como um espelho do que é determinado por reguladores diretos e indiretos, da mesma forma que não pode ser compreendida descolada deles.

Além disso, Gimeno Sacristán (2000) sugere que existem diferentes níveis de concretização do currículo: o currículo prescrito, o currículo moldado pelo professor e o currículo em ação, todos em constante inter-relação. O currículo prescrito se refere às prescrições e orientações que organizam os sistemas de ensino e servem como referência para a organização dos currículos. No entanto, embora haja prescrições para o trabalho docente, oriunda dos currículos oficiais ou de diretrizes definidas na própria escola, o professor é um sujeito ativo na efetivação do currículo. Por isso, as prescrições são geralmente modificadas pelo professor de modo a adequá-la às suas necessidades concretas ou à sua história pessoal, constituindo o currículo moldado pelo professor. Logo, o currículo se concretiza na ação pedagógica propriamente dita, o currículo em ação. A partir disso, estudar as práticas curriculares é apontar o que se expressa como currículo prescrito, o currículo moldado pelo professor e o currículo efetivado na ação.

Dessa forma, a dimensão dos discursos que orientam as práticas, que emergem delas ou que delas se distancia é compreendida como uma prática curricular. Por isso, no âmbito deste estudo, as práticas discursivas, ou seja, o discurso apresentado nos currículos prescritos é considerado uma prática curricular importante para o entendimento das práticas curriculares de sala de aula.

Dito de outro modo, na verdade o problema que se coloca aqui, há muito já foi enfrentado por sociólogos e filósofos, entre outros. Trata-se da relação teoria-prática. Ao entendermos que a práxis, no sentido expresso por Gramsci, sempre contém elementos teóricos e práticos, compreendemos que das ações que geram práticas derivam-se também pensamentos sobre o fazer. Nesse sentido, toda prática educativa origina-se de ações, discursos e teorias que, por fim, vão ajudar a compor o saber-fazer que é, como vimos, o principal orientador do fazer docente, as trilhas do caminho.

De certa forma, entendemos que,

se não é a partir de perspectivas determinadas que lhes dêem um sentido mais preciso, prática e teoria são, evidentemente, dois curingas de linguagem, cuja significação dispersa complica bastante a maneira de entender a relação entre ambas. Seu parentesco pode significar coisas e projetar desafios distintos, segundo a aceção que se tenha, tanto da prática quanto da teoria. Esta falta de precisão torna a relação teoria e prática um *slogan*, uma metáfora, um desejo, um programa difuso, uma arma arrojada para desqualificar-se entre uns e outros, para por em questão ou para afiançar uma determinada divisão do trabalho.



O problema da relação teoria-prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade – a prática – é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria, de uns conhecimentos ou dos resultados da pesquisa

(GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.28).

Ao nos depararmos com o tipo de prática instituída no cotidiano escolar e, de antemão, conhecermos todo o movimento de reorientação curricular existente na rede estudada, com a implantação de uma Proposta Curricular, teoricamente fundamentada na perspectiva sócio-interacionista, nos interessava compreender a relação entre os discursos teóricos e a prática estabelecida. O entendimento de prática como algo atrasado, obsoleto, ou com limitações reais e a de teoria como o utópico, irreal e por isso inalcançável não nos era mais suficiente. Nossa hipótese era de que o avanço no âmbito dos discursos, não era assim tão evidente e que as desconexões existentes entre teoria e prática, talvez fossem apenas a aparência de um fenômeno ainda muito mais complexo. Para tanto, uma das categorias que nos apoiaram nessa análise foi a concepção de discurso pedagógico expressa por Bernstein.

Bernstein (1996), em seus trabalhos, nos ajuda a entender o discurso orientador das práticas e também as práticas que forjam o discurso. Em sua pesquisa, aponta como o discurso pedagógico é produzido e reproduzido. Segundo o autor, o discurso pedagógico é constituído envolvendo um momento de produção do discurso, em que se destaca os campos internacionais e o campo do estado, a recontextualização do discurso, englobando o campo da recontextualização oficial e o da recontextualização pedagógica. Por fim, acontece o momento da reprodução do discurso, através das práticas de socialização primárias e secundárias.

Ao analisar os princípios que determinam a gramática interna do discurso, nos momentos de sua geração e recontextualização, e os princípios que regulam a realização dessa gramática no discurso pedagógico, na prática pedagógica oficial, Bernstein aponta, entre outras coisas, que o discurso pedagógico produzido pelas práticas curriculares cotidianas, não pode se circunscrever a análise desse cotidiano.

O discurso pedagógico é assim compreendido como um “processo que transforma um discurso de competência (habilidades de vários tipos) em um discurso de ordem, de tal forma que o último sempre domine o primeiro”(BERNSTEIN,1996). O autor demarca assim que o discurso pedagógico é formado por dois discursos, nomeadamente: o discurso instrucional e o discurso de regulação. Conforme Santos (1995), o discurso instrucional é aquele que se refere à transmissão de competências especializadas e relaciona-se aos princípios dos discursos específicos a serem transmitidos. O discurso de regulação, define os princípios que embasam a transmissão e a aquisição. Nesse sentido, ambos se complementam e são indissociáveis.

Partindo desses pressupostos, passaremos à análise dos discursos curriculares sobre a diferença presentes na rede e orientadores da escola estudada.

3. A DIFERENÇA COMO POLÍTICA CURRICULAR?

No âmbito dos currículos prescritos encontramos como documentos norteadores das práticas da escola estudada: a Proposta Curricular de Santa Catarina, as Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Utilizamos também outros documentos normativos da rede que se fizeram necessários.

Procuraremos apontar, os textos, por vezes, contraditórios, desconexos e dissonantes sobre as diferenças na sala de aula, que forjam o discurso regulador e instrucional específico, do qual a prática curricular é constituinte e constituída.



Nosso estudo assinala que os currículos prescritos orientam para uma determinada compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem e nesse sentido sobre as diferenças deles decorrentes. O discurso que se forja sobre as diferenças, toma como referência o texto já analisado, ajudando na sua tessitura.

Percebemos que os textos da Proposta Curricular e das Diretrizes, ao se basear em determinadas concepções por si só já orientam uma compreensão acerca das diferenças no processo de aprendizagem.

A Proposta Curricular, por exemplo, ao centrar-se numa perspectiva histórico-cultural, orienta-se por “eixos fundamentais”(Santa Catarina, 1998, p.15), que expressam uma concepção de homem e de aprendizagem.

Segundo o texto do documento,

Para a proposta curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história ao mesmo tempo, que são determinados por ela.(...)

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo esta proposta curricular parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado. Essa afirmação, mesmo que à primeira vista pareça simples, implica numa série de desdobramentos. Alguns deles: Falar-se em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (SANTA CATARINA, 1998, p.15).

A perspectiva expressa pelo documento, enquadra-se numa concepção de individualização do homem, histórica e social. Entendemos que tal compreensão de homem, remete para um entendimento da diversidade humana como produto desse processo de individualização. Por essa ótica, busca orientar uma prática pedagógica que dê conta de atender esses princípios. Porém, dada a compreensão apresentada sobre o discurso pedagógico, identificamos algumas aparentes contradições.

Uma contradição significativa, em nossa análise, diz respeito à dificuldade de incorporação no próprio documento desse conceito. Na apresentação dos fundamentos de cada disciplina, muitas vezes essa perspectiva se perde. Ao mesmo tempo, é apresentado um texto complementar denominado “Abordagem às diversidades no processo pedagógico”.

Além disso, no próprio texto que expressa o conceito acima referido, explicita-se,

um indicativo da preocupação desta proposta curricular com a radicalidade do significado da socialização do conhecimento é a abordagem do Serviço de Apoio Pedagógico e da Educação Especial, uma vez que o corpo conceitual que lhe dá suspensão não consegue admitir que não se trate da educação escolar das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.(SANTA CATARINA, 1998, p.15)

O texto referente à Educação Especial e a Abordagem às diversidades no Processo Pedagógico, aparecem no caderno da Proposta Curricular denominado Temas Multidisciplinares. Esse caderno foi pensado buscando congrega uma série de temáticas de discussão que diziam respeito a todas as disciplinas. Entretanto, entendemos que a separação dessas duas temáticas acabou por distanciar, das disciplinas, a abordagem e a preocupação com essas questões.



Uma proposta efetivamente radical neste aspecto teria de garantir um ensino que considerasse as diferenças de todos os alunos, em todas as áreas de conhecimento, e não com uma discussão específica, engrossando a perspectiva que adota a Educação Especial como um adendo, um apêndice da educação geral. Se a discussão da Educação Especial, não consegue, para além das questões que lhe são específicas, auxiliar na incorporação de propostas de trabalho nas áreas curriculares, o princípio da diferença acima expresso não foi incorporado efetivamente pela Proposta Curricular. Torna-se um texto em que os princípios norteadores aparecem de maneira distinta ao longo do documento e provocando, muitas vezes, a legitimação de aspectos contraditórios aos próprios princípios enunciados.

A apropriação distinta nas diferentes áreas, dos aspectos conceituais da proposta, delega às áreas disciplinares um estilo próprio em que, muitas vezes, apesar da presença constante da perspectiva histórico-cultural, a preocupação com a diferença não aparece com a mesma força.

Além disso, como Gimeno Sacristán (1998) afirma, muitas vezes, a racionalidade de quem pensa as reformas curriculares é diferente de quem a coloca em prática. Podemos perceber que na rede de ensino estudada, o movimento de aprofundamento, pelo qual passou o grupo que elaborou os textos é bastante distinto do coletivo dos professores. Ao mesmo tempo, as poucas mudanças na estrutura administrativa funcional da rede e a grande rotatividade de professores, contribuem para a distância entre 'quem pensa' e 'quem faz'. A proposta curricular também foi vista como a forma de solucionar todos os problemas da rede e de estimular uma mudança nas práticas dos professores. Como sabemos, novas orientações curriculares por si só não efetivam mudanças nas práticas cotidianas das escolas. Muitas vezes, tais mudanças acontecem somente no âmbito dos discursos, gerando novas formas de se teorizar sobre o fenómeno educativo e não enfrentando os seus problemas reais.

No caso da reforma curricular do estado de Santa Catarina, o que podemos perceber é que os documentos oficiais colocam como alternativa para solução de todos os problemas a Proposta Curricular adotada pela rede. Não há uma identificação de dificuldades a serem enfrentadas para a implantação de tal proposta. A mudança parece já estar dada.

No que diz respeito às diferenças, o texto é composto de um discurso regulativo extremamente demarcador que explicita uma série de contradições na constituição do texto. Por outro lado, os textos ditos como fundamentadores de uma prática pedagógica que atenda a diferença, não estabelece uma adequada intertextualidade com os outros textos.

No texto que fala da Abordagem às diversidades no processo pedagógico, encontramos mais uma vez uma perspectiva coerente com a abordagem histórico-cultural:

os estigmas conferidos às crianças diferentes, sejam elas portadoras de deficiências físicas, lingüísticas, cognitivas ou culturais, dentre outras, vem acompanhados de uma concepção de aprendizagem centrada na carência de aptidão para aprender (..) quando se começa a colocar as causas das dificuldades de aprendizagem nessas deficiências, o que se pretende é escamotear uma estrutura social injusta que vem legitimando a visão de um criança normal, limpa, saudável, assídua, obediente, proveniente de famílias legalmente constituídas etc..

Isto se contrapõe à visão histórico-cultural, que preconiza que o indivíduo se humaniza num ambiente social, em interação com outras pessoas, tornando impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, linear e gradual(...)

Entendemos, assim, que a diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula: sem essa diversidade não seria possível a troca e conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas.(Santa Catarina,1998,p.78)



Da mesma forma, o texto da educação especial traz um apanhado histórico da forma como a deficiência foi sendo compreendida ao longo do tempo, enfatizando o entendimento da deficiência como um constructo social, que tem relação direta com as mediações estabelecidas socialmente com os sujeitos denominados deficientes. Trabalha com uma perspectiva de deficiência centrada na abordagem histórico-cultural, mais especificamente nos textos de Vygotski.

Ao mesmo tempo em que a rede trabalha com uma proposta de inclusão, por mais que os documentos oficiais ainda falem somente em integração (Ver: Baptista, C. R, 2003.), nos normativos referentes à Educação Especial aparece ainda uma perspectiva de deficiência centrada no próprio sujeito:

As pessoas com necessidades educativas especiais são aquelas que necessitam de recursos didáticos e equipamentos especiais para sua aprendizagem e/ou desenvolvimento.

§ 1º - As pessoas com necessidades educativas especiais classificam-se em portadoras de: I - deficiência visual; II – deficiência auditiva; III – deficiência física; IV – deficiência mental; V – deficiência múltipla; VI – condutas típicas; VII – altas habilidades.

§ 2º - As pessoas portadoras das deficiências, expressas nos incisos I, II, III, IV e V do parágrafo anterior, apresentam dificuldades moderadas ou significativas na aprendizagem, pela perda total ou parcial da capacidade de enxergar, pela surdez leve, moderada ou profunda, pela limitação física e pela limitação mental, respectivamente.

§ 3º São consideradas portadoras de condutas típicas, as pessoas que apresentam manifestações de comportamentos próprios de síndromes, que ocasionam atrasos na aprendizagem, (comprometendo o desenvolvimento e acarretando prejuízos no seu relacionamento social....)

(Santa Catarina, Resolução 01/96 do Conselho Estadual de Educação, Art. 2º)

A partir dessa compreensão de deficiência, é proposta na Lei Complementar Nº 170/98/CEE/SC,

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Santa Catarina, Art. 63, § 2)

Instaura-se um discurso regulativo que cria princípios para o atendimento das diferenças no processo ensino-aprendizagem. Com isso, delimita-se o lugar e as relações entre os sujeitos, constituem-se serviços, demarca-se a prática curricular que orientará a prática docente.

Percebemos, claramente, a partir dos normativos, uma lógica de normalização (no sentido lato do termo, tornar normal) da diferença, constituindo um currículo adaptativo, numa visão de deficiência como “menosvalia”, com diria Vygotski (1998), e, nesse sentido, que requer uma emenda, um apoio centrado exclusivamente no sujeito, na medida em que a deficiência é única e exclusivamente de quem a porta.

Stoer e Magalhães (2001, p.42), afirmam que todas as sociedades, ao constituírem mecanismos de socialização e enculturação, assumem quadros culturais, dentro dos quais os indivíduos são reconhecidos e identificados como pertencentes aos seus grupos.

Apresentam-se, assim, valores e padrões de comportamento e de atitudes que delimitam o “nosso” como “normal”, sendo o conhecimento produzido e transmitido também enquadrado culturalmente. Todavia, todas as sociedades e todas as culturas, tendencialmente, apresentam como universais esses valores, padrões de atitudes e acervo de conhecimentos. O “normal” torna-se normativo ao disponibilizar-se como base dos juízos éticos, estéticos, políticos, e epistemológicos descontextualizados. (STOER E MAGALHÃES, 2001, p.42)



A idéia do normal como normativo é pertinente para nos fazer entender o quanto as aparentes contradições existentes entre os diferentes textos curriculares, na verdade, são expressões de um complexo discurso pedagógico, que precisa destas desconexões, para manter os seus princípios reguladores.

Dito de outra forma, o que queremos expressar, é que o discurso regulador domina e orienta o discurso instrucional, e que o mesmo apesar de aparentemente distante dos textos normativos, ajuda a materializar uma determinada compreensão de ensino, aprendizagem, diferença e deficiência, na medida em que não enfrenta de forma operacional as estratégias de organização do cotidiano escolar, principalmente em seus mecanismos de poder e controle (LIMA, 1998).

Após o exposto até aqui, compreendemos que o Discurso Pedagógico oficial se constitui num complexo processo em que, aparentemente existem desconexões entre os textos normativos e as propostas curriculares.

Nossa hipótese é de que essas desconexões são necessárias para a manutenção dos princípios orientadores do currículo, claramente, os princípios reguladores. No caso das diferenças dos alunos no processo de aprendizagem, a desarticulação e aparente contradição entre os textos normativos e as propostas curriculares, são faces de uma mesma moeda e ajudam na constituição de um discurso pedagógico que se guia por princípios homogeneizadores. Admite a diversidade, mas em sua normalizadora compreensão, homogeneiza o desigual. Dessa forma, a recontextualização pedagógica do discurso oficial observada no cotidiano escolar, é muito mais próxima do discurso oficial do que pressupõe a aparente realidade.

4. DELINEANDO AS RELAÇÕES ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS...

Podemos depreender, diante das análises aqui realizadas, que na prática curricular analisada, os textos oficiais, constituem um discurso pedagógico, aparentemente dissonante e contraditório.

Evidenciou-se que essa dissonância deve-se ao fato de que, conforme Bernstein, o discurso pedagógico é composto por dois discursos, o regulador e o instrucional. O regulador, por mais que seja o orientador do discurso instrucional não aparece de maneira clara nos textos analisados, precisando ser explicitados a partir da busca de uma intertextualidade não aparente com os normativos legais.

A diferença dos alunos no processo ensino aprendizagem é expressa como um elemento norteador das propostas curriculares, mas pela análise dos documentos foi possível identificar a persistência da lógica homogeneizadora, na forma como se orienta a organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, a aparente desconexão entre a apropriação feita pelo cotidiano do discurso oficial, se mostra na verdade como uma perfeita recontextualização pedagógica desse discurso, no qual o discurso regulador vai assumir ainda com mais força o seu papel e as relações de poder e de controle, tão necessárias para a manutenção do *ethos* institucional, permanecerá intacta.

Percebemos que as relações entre o discurso regulador e o discurso instrucional, convergem para uma recontextualização pedagógica “inofensiva” do discurso instrucional sugerido pelos textos curriculares oficiais. Percebe-se então, que o aparente discurso pedagógico oficial pautado numa lógica de atendimento da diversidade, alimenta e ratifica, no âmbito escolar, práticas curriculares cada vez mais homogeneizadoras e uniformes.

Tal conclusão é importante porque consegue explicitar as relações entre os currículos prescritos e o currículo em ação na sala de aula: existe uma conexão, alimentada por aparentes desconexões e descontinuísmos, na qual o discurso regulador é um elemento importante. Portanto, do ponto de vista



organizacional, estamos diante de uma prática curricular que pouco avança, endurecida e amarrada em estruturas sólidas.

Nesse sentido, a lógica adaptativa do currículo emerge com muita força, fazendo instituir-se no cotidiano escolar, um processo de exclusão que lhe é próprio e engendrando formas, também escolares, de lidar com essa exclusão produzida em seu espaço. A busca por lidar com essa exclusão pode ser entendida inclusive como uma forma de manter os princípios e a lógica do discurso dominante no cotidiano escolar, na medida em que sem isso, esse processo de exclusão poderia ser fatal para a instituição.

No espaço dado à diferença, através dos caminhos propostos pelo discurso curricular: novas práticas, novos saberes, novos espaços, ao invés de serem expressões dissonantes que poderiam ser entendidas como contra-hegemônicas, na prática contribuem para a manutenção da lógica institucional homogeneizadora.

Evidencia-se com isso que a falácia da "igualdade de oportunidades" e de uma "escola inclusiva", presente nas políticas curriculares tem, novamente, gerado segundo Charlot(2004) uma igualdade na chegada e uma desigualdade na partida. Em decorrência, as propostas de trabalho com a diferença, da maneira que estão sendo engendradas, tendem a ratificar esse processo.

Parece ser necessário compreender e explicitar de fato, que conforme Charlot (2004) "o direito à diferença supõe o direito à semelhança. Ou se resgata o sentido mais profundo de igualdade, ou todo o debate sobre a diversidade não faz sentido".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, C. R. 2003. As Políticas de Educação Especial: Região Sul, in: BUENO, J. G. e FERREIRA, J.R. (orgs.) **Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil**. Texto apresentado na 26 reunião da Anped.

BERNSTEIN, Basil. 1996. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes.

CHARLOT, B. 2004. **Não há democracia sem escola pública forte**. Porto Alegre: Fórum Mundial de Educação.

GIMENO SACRISTÁN, José. 2000. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed.

_____. 1998. Reformas educativas y reformas Del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP.

_____. 1999. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____ & PÉREZ GOMEZ, Angel. 1998. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas.

LIMA, Licínio C.. 1998. 2 edição. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

LUNARDI, Geovana. 2005. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos. Tese de Doutorado. PUC-SP. STOER, S, e RODRIGUES, D. 2001. **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. 1998. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: Cogen.

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. 2001. **Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio.



_____, Conselho Estadual de Educação. **Resolução 01/96 – Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina**, de 15/02/1996.

_____, Conselho Estadual de Educação. Lei Complementar nº 170 – Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, de 07/08/1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. 1995. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Conhecimento Educacional e formação do professor – questões atuais**. 2 ed. Campinas: Papirus.

VYGOTSKI, L.S. 1998. **Obras escogidas**. Madrid : Editorial Pedagógica. 6 v. v.5