

DOSSIÊ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

## arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 80

11 de agosto de 2014

ISSN 1068-2341

### Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência

*Geovana Mendonça Lunardi Mendes*

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)



*Fabiany de Cássia Tavares Silva*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Brasil

**Citação:** Mendes, G. M. L. & Silva, F. de C. T. (2014). Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(80). Dossiê *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n80.2014>

**Resumo:** Os desafios contemporâneos interrogam o currículo, em especial, acerca da validade social e científica do conhecimento a ser ensinado. Enfrentar esse histórico desafio dos estudos curriculares parece ser fulcral quando, agregada a ele, buscamos entender os processos de escolarização de sujeitos com deficiência. Imbuídos desse desafio, o presente texto apresenta um conjunto de reflexões decorrentes de pesquisas desenvolvidas ao abrigo dos Grupos de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE) e o Observatório de Práticas Escolares (OPE). Tais reflexões objetivam explicitar algumas evidências que são tomadas como mote para promover análises sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade e suas implicações para a escolarização de sujeitos com deficiência. Nesse contexto, nossas agendas de pesquisas seguem, em todo o momento, reconfigurando a permanente necessidade da investigação das práticas e dos discursos da/na escola no trabalho com o conhecimento.

**Palavras-Chave:** Currículo; Conhecimento escolar; Escolarização; Sujeitos com deficiência.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 28/02/2014

Revisões recebidas: 7/04/2014

Aceito: 28/05/2014

### **Curriculum and school knowledge in contemporary society: challenges for the education of people with disabilities**

**Abstract:** Contemporary studies on curriculum challenge the social and scientific legitimacy of the knowledge to be taught. Confronting this historic challenge of curriculum studies appears crucial when taken together with the search for understanding of the processes of schooling for individuals with disabilities. Imbued with that challenge, this paper presents a set of reflections resulting from research carried out by the Group of Studies and Research – School Culture Monitoring (OCE) and the Centre of School Practices (OPE). Those observations aim to clarify some of the evidence that is taken as a theme for analyzing the relationship between curriculum and school knowledge in contemporary society and its implications for the education of people with disabilities. In this context, our research agenda seeks to reconfigure the ongoing investigation of school practices and discourses and their relationship with knowledge.

**Keywords:** Curriculum; School knowledge; Schooling; people with disabilities.

### **Curriculum y conocimiento de la escuela en la sociedad contemporánea: los retos de la educación de las personas con discapacidad**

**Resumen:** Los desafíos contemporáneos interrogan el currículum, en particular, acerca de la validez social y científica de los conocimientos a la enseñanza. Frente a este reto de la historia de los estudios curriculares parece ser crucial cuando se agrega con él, tratamos de entender los procesos de escolarización de las personas con discapacidad. Imbuido de este reto, en este trabajo se presenta un conjunto de reflexiones que surgen de la investigación desarrollada en el marco del Equipos de Estudio e Investigación Observatorio de la Cultura Escolar (OCE) y el Observatorio de Prácticas Escolares (OPE). Estas reflexiones objetivan aclarar algunas evidencias que se toman como tema para promover el estudio de la relación entre el currículum y el conocimiento escolar en la sociedad contemporánea y sus implicaciones para la educación de las personas con discapacidad. En este contexto, nuestras investigaciones siguen, en todo momento, la reconfiguración de la necesidad continua de las prácticas de investigación y discursos de/en el trabajo escolar con el conocimiento.

**Palabras clave:** Currículum; escolarización; personas con discapacidad.

### **Notas Introdutórias**

O próprio fato de que certas tradições e o ‘conteúdo’ normativo sejam construídos como conhecimento escolar é evidência irrefutável de sua legitimidade (Apple, 2006, p. 83).

Em uma perspectiva interinstitucional, ao abrigo dos Grupos de Estudos e Pesquisas, Observatório de Cultura Escolar (OCE) e Observatório de Práticas Escolares (OPE), desenvolvido, nos últimos anos, estudos e pesquisas orientados por diferentes objetos e procedimentos. Todos determinados por um mesmo referencial teórico-metodológico: o legado marxista e os referenciais críticos do currículo, as perspectivas da distinção e da recontextualização que perseguem as relações entre o campo histórico-social, do currículo e das práticas escolares e suas possíveis contribuições para a inclusão escolar.

Tal quadro de análise nos remete para a perspectiva de currículo como um território organizado por meio de normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagens, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas. Nesse sentido, nos remete, também, à constatação de que o debate sobre qual conhecimento deve ser “ensinado” na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos e políticas, e pelas demandas próprias da contemporaneidade. No caso específico da escolarização de sujeitos com deficiência, esse debate, ainda, carece de enfrentamento.

Objetivamos, então, por meio do conjunto de evidências geradas pelo trabalho

investigativo destes dois grupos, partilhar, no espaço deste texto, um conjunto de reflexões, que ao tomar o currículo a partir da discussão do conhecimento escolar como objeto de estudo, traz contribuições sobre o processo de inclusão escolar no plano das proposições políticas e dos contextos das práticas.

Para tanto, ao analisar os objetos, documentos, fontes e práticas, que são nossas fontes de investigação, constituímos três hipóteses de trabalho que organizam nossas pesquisas, a saber: o efeito das políticas de educação na organização curricular, definida ao nível macro, não expressa a necessária correspondência com as práticas instituídas nos níveis meso e micro; a discussão sobre o conhecimento escolar precisa ser recontextualizada a partir das demandas e especificidades contemporâneas; é impossível pensar em uma agenda de pesquisa sobre escolarização de sujeitos com deficiência, no que tange à educação especial, sem considerar a questão sobre que conhecimento escolar se quer tornar acessível a todos os alunos, independente de suas deficiências.

Considerando essas hipóteses, nossa argumentação está construída em torno de dois eixos articuladores: o primeiro, no qual destacamos algumas das tensões atuais que envolvem a definição sobre que conhecimento escolar é válido e, o segundo, em que buscamos elucidar as relações entre currículo e conhecimento, perscrutadas/analizadas em pesquisas dos Observatórios. Por fim, esses dois eixos dão sustentação a algumas considerações sobre as implicações de todas essas questões para o processo de escolarização de sujeitos com deficiência.

### **Que Currículo e que conhecimento na escola contemporânea?**

Qual é o importante conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola? Se, enquanto especialistas em currículo, não podemos responder a esta pergunta, fica indefinido quem pode e é mais provável que tal indagação seja deixada para as decisões pragmáticas e ideológicas de administradores e políticos (Young, 2013, p.13).

Em uma conferência no Brasil, depois editada na forma de capítulo de livro, Michael Young, voltou a polemizar sobre qual o papel dos estudos curriculares na definição de que conhecimento escolar importa para ser estudado e aprendido na escola. Perseguindo as clássicas questões que foram e continuam sendo objeto de estudo da sociologia da educação, a saber: “O que é o conhecimento escolar?” “A quem ele serve?” “Como é produzido e transmitido?”, analisou as reformas curriculares em curso em diferentes países, em especial na Inglaterra, apontando o quanto tais questões continuam sendo emergentes para o campo.

Respondendo as críticas empreendidas por diferentes perspectivas, em especial, as pós-modernas e pós-estruturalistas, para as teorizações construídas no âmbito da sociologia do currículo e do conhecimento escolar, Young constrói teses bastante provocativas, mas carregadas de sentido quando o assunto é o papel da escola no trabalho com o conhecimento na atualidade.

O enfrentamento destas questões passa, necessariamente, pelas discussões do que deve ser aprendido e ensinado na escola, que se pensa contemporânea. Centralizar o foco sobre o conhecimento, selecionado e aprendido na escola, ao invés dos aspectos metodológicos (como fazer) que sempre estão em evidência, constitui-se no desafio de nossos empreendimentos de pesquisa.

Para Young (2013) tais questões, acendem a crise nos Estudos Curriculares. A perda da confiança no papel potencialmente emancipatório da escola, associada a uma ideia de que “o conhecimento em si não tem nenhum significado ou validade intrínseca” (p.17), auxiliaram na construção de propostas que hiper-valorizaram os alunos como sujeitos de aprendizagem e construtores de conhecimento, na medida, em que numa sociedade na qual o conhecimento está em todos os lugares, não são os professores, mais os principais sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Na contramão dessas perspectivas, o autor afirma:

Os professores não podem escapar do elemento instrucional do seu papel. Os pais enviam seus filhos para a escola esperando que eles adquiram o conhecimento especializado que

eles não tem acesso em casa (...)Através de uma pedagogia adequada, que envolve o comprometimento do aluno, o conhecimento pode ter consequências opostas – pode liberar o aluno para ter novos pensamentos e ter até mesmo o pensamento “ainda não pensado”. (...) os estudos de currículo devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento. (Young, 2013, p.17/18)

A crise de autoridade cultural (Dussel, 2013) pela qual passa o currículo escolar, reconfigura os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem em novos papéis. Para Dussel (2013a) a cultura digital e a lógica do currículo *do it yourself* (DIY), impugnam o currículo moderno. Assim, é interessante perceber, o quanto há um descompasso entre os clamores da inclusão escolar de sujeitos com deficiência: mais escola, mais educação, mais conhecimento, ao mesmo tempo que nos damos conta da incapacidade da escolarização moderna massificada em cumprir o seu legado.

As inúmeras críticas sobre o aluno que não domina as operações básicas, as normas cultas da língua e tem uma aprendizagem científica incipiente reverberam sobre o ensino fundamental, especialmente, apesar de dizer respeito, também, ao ensino médio e culminam na proposição de inúmeras políticas que tentam, por diferentes caminhos, buscar o que temos chamado de “atualização do currículo escolar” e obviamente do próprio ensino fundamental. Do ponto de vista “do que ensinar?”, novamente parece que temos uma virada “a direita” como diria Apple, com uma ênfase num conteúdo básico atrelado à *performance* das avaliações de aprendizagem centrado no resultado dos alunos. Parece, que a pergunta, “o que o indivíduo recebe como escolarização?” importa pouco e a ênfase se desloca para metodologias, recursos e avaliação. Ou seja, a ideia eminentemente moderna de que a escola é um lugar importante para socializar conhecimentos que merecem ser aprendidos, parece dar espaço a outras demandas. Entre elas, a necessidade de inclusão digital.

É importante destacar que, diferentemente, do passado, quando inovações tecnológicas chegavam à escola, única e exclusivamente, pelas políticas, atualmente, além das políticas elas vêm com os alunos. Se os alunos, “leitores imersivos”, como bem qualifica Santaella (2011), estão conectados aos seus aparelhos portáteis a todo tempo, essa portabilidade, também, interfere no cotidiano escolar. E os impactos disso são os mais variados.

Entretanto, do ponto de vista das políticas curriculares, a distribuição massiva de equipamentos tecnológicos para a “atualização do currículo escolar” tem sido um constante objeto de estudo do Observatório de Práticas Escolares (Lunardi-Mendes; Gaspar da Silva; Sossai, 2013) e integra o rol de preocupações que ocupam reflexões como a que temos abaixo:

Aos que tomam as decisões de comprar e implantar computadores nas escolas, chegou o tempo de analisar as premissas que impulsionam reformas por meio da tecnologia. Agora é tempo de perguntar: como estas verbas nos ajudam a alcançar nossos maiores objetivos sociais e cívicos? Ainda nessa direção, de que forma os professores podem usar a tecnologia para criar comunidades melhores e formar bons cidadãos? As respostas a estas perguntas, como já argumentei, estão nas mentes e nas mãos não só de professores, mas de políticos, de funcionários públicos, das elites empresariais, e dos pais que definem a agenda educacional. Sem a atenção para as condições de trabalho nas quais atuam os professores e sem respeito pelos conhecimentos que eles trazem para seu ofício, há pouca esperança de que as novas tecnologias terão mais do que um impacto mínimo sobre o ensino e a aprendizagem. E sem uma visão mais ampla do papel social e cívico que as escolas realizam numa sociedade democrática, o foco excessivo sobre uso da tecnologia nas escolas corre o risco de banalizar os ideais centrais de nossa nação<sup>1</sup> (Cuban, 2001, p. 197).

---

<sup>1</sup> Tradução nossa de: “For those who make the decisions to buy and deploy computers in schools, it is now time to examine the assumptions propelling reform through technology. It is now time to ask: how do these monies help us achieve our larger social and civic goals? In What ways can teachers use technology to create better communities and

Nessa perspectiva, temos trabalhado na mesma direção indicada por Sancho (2009), de que em muitas políticas a inserção de novas tecnologias na escola é entendida como um “cavalo de tróia”, capaz de “em si” carregar a capacidade de mudança e inovação. No entanto, entendemos que investigar os movimentos curriculares presentes nesta inserção, é fundamental para pensarmos a questão do conhecimento escolar. Isso porque no que refere-se ao conhecimento escolar, identificamos que, como afirma Dussel (2013b, p. 20):

... la importancia y jerarquía del contenido académico en el espacio escolar es algo que viene discutiéndose desde más lejos que la introducción de las TIC, con antecedentes en el debate sobre competencias vs. contenidos, conocimiento académico vs. formación para la vida, formación intelectual vs. formación integral, entre muchos otros. Estos debates hablan de pugnas por el curriculum que tienen, en algunos casos, más de un siglo (cf. Kliebard, 1986). Pero este debate cobra otra fuerza hoy, cuando es visible un desplazamiento del saber y la legitimación científico-académica en la esfera pública que también afecta a las escuelas. El rol del conocimiento académico, que se define por ser sistemático y riguroso, sometido a pruebas de verificación y con criterios de validación públicos y codificados, está en cuestión en la sociedad en general, donde tiende a imperar un régimen de la opinión cuyos argumentos se validan por criterios de celebridad (quién lo enuncia) o el valor de autenticidad emocional que se le otorga (cf. Bolstanki y Thévenot, 2006). Estas impugnaciones plantean desafíos muy trascendentes a la vida democrática, que se basa en acuerdos sobre la verdad y la justicia que trascienden el sentimentalismo o el carisma de turno; y señalan que hay que ser cautos en la celebración de los nuevos medios y el reinado del ‘yo creo-yo siento-yo opino’”.

O mesmo cuidado que a autora destaca ao identificar as tensões atuais impostas pelas novas tecnologias ao conhecimento que é válido, também, merecem ser endereçados às ideias de transformação da sala de aula em um espaço o mais interessante possível, utilizando-se de ferramentas digitais que a fundem com os ambientes a que os alunos estão inseridos no universo virtual, como mundos virtuais 3D e as mídias sociais.

Alguns resultados de pesquisa<sup>2</sup> já dão mostras de que tais atividades trazem muitas dificuldades para o aprofundamento temático e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, revestem-se de uma “ditatização” que não faz avançar as práticas escolares. A aula aparenta ficar “vazia” de conteúdo e rica de atividades, não se identificando claramente para os alunos onde está a diferença entre o espaço de lazer, sociabilidade e o lugar do trabalho com o conhecimento.

Conforme explicita Young (2010, p.180):

A tensão atual entre os dois modelos curriculares, que não está resolvida, dá origem, na melhor das hipóteses, a modificações práticas do ‘currículo do passado’. Tais alterações evitam estabelecer novas redes de especialistas que tenham em conta as mudanças econômicas globais, sem que percam a autonomia crucial permitida pelas velhas disciplinas.

---

build powerful citizens? The answers to these questions, as I have argued, are in the minds and hands not only of teachers but of policymakers, public officials, corporate elites, and parents who set the educational agenda. Without attention to workplace conditions in which teachers labor and without respect for expertise they bring to the task, there is little hope that new technologies will have more than a minimal impact on teaching and learning. And without a broader vision of the social and civic role that schools perform in a democratic society, our current excessive focus on technology use in schools runs the danger of trivializing our nation’s core ideals” (Cuban, 2001, p. 197).

<sup>2</sup> Em especial trazemos aqui os resultados da pesquisa intitulada “Aulas Conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina” desenvolvidas com recursos do CNPq, e resultados iniciais da pesquisa “Tablets, Computadores e Laptops: sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola”, desenvolvida com recursos do OBEDUC/CAPES.

De maneira semelhante, pesquisas desenvolvidas para investigar programas parecidos na América Latina, apontam para a mesma direção. Algumas análises do Programa “Conectar Igualdad”<sup>3</sup>, na Argentina, evidenciam que os professores usam os *netbooks* para busca de informação e em menor medida para pedir textos colaborativos (Dussel, 2012). A avaliação do Plano Ceibal<sup>4</sup> nas escolas primárias uruguaias, também, aponta para dados similares: segundo levantamentos, os professores fazem um uso limitado dos *netbooks* e não aproveitam as possibilidades das novas tecnologias. Conforme aponta Dussel (2012, p. 213),

Los usos escolares más comunes no son relevantes en términos del conocimiento, y no amplían los usos de la población que se centran en el entretenimiento y en lógicas de búsqueda rápida pero sin criterios más complejos sobre la calidad de la información y sobre la producción y circulación de textos.

Assim, nossas pesquisas em especial nos Observatórios de Educação<sup>5</sup>, tem tentado enfrentar essas questões, refletindo ainda como tudo isso impacta na escolarização de sujeitos com deficiência. Se “a luta pelo ensino sempre foi uma luta pelo conhecimento”(Young, 2013, p. 27) como tal situação se configura para sujeitos com deficiência intelectual?

O currículo contemporâneo, com sua crise de autoridade cultural, é capaz de promover que inclusão? Por qual conhecimento escolar vale a pena continuar lutando? São indagações que estão longe de serem respondidas e que continuam vivas em nossas agendas de pesquisa.

### **Das análises produzidas pelos Observatórios: relação entre currículo e conhecimento**

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2007, p. 1293-1294).

As pesquisas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento estão/estiveram delineadas, tendo como objetos, de um lado, propostas, referenciais e/ou diretrizes curriculares organizadas por redes de ensino e; de outro, as disciplinas escolares, os livros didáticos e a organização dos espaços e dos tempos na perspectiva da história do currículo praticado, organizado por uma instituição escolar, em particular.

Neste contexto, buscamos a identificação e a construção de análises acerca dos discursos (oficiais e/ou acadêmicos) endereçados à prática, bem como das práticas organizadas ou não a partir desses discursos, na perspectiva de compreender a natureza, a organização específica dos processos pelos quais se configura/configurou e desenvolve/desenvolveu o currículo escolar.

Para tanto, apreendemos o currículo como um conjunto de meios, objetos e artefatos que

<sup>3</sup> Para maiores informações acesse o site: <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/>.

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o Plano Ceibal acesse o site <http://www.ceibal.edu.uy>.

<sup>5</sup> Falamos aqui especialmente dos Observatórios “Tablet, computadores e Laptops” e do Observatório em rede coordenado pela Profa. Márcia Denise Pletsch, o qual envolve as universidades da UFRRJ, UDESC e UNIVALI, denominado “A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”.

foram/são elaborados, especificamente, para facilitar o desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas. Portanto, “parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 1995, p. 59, grifo do autor).

Em se tratando das investigações com propostas, referenciais e diretrizes curriculares organizadas por redes de ensino, temos nos aproximado da escrita de uma história curricular particular, isto é de redes de ensino específicas – estadual e municipal - em uma região do Brasil – e, particularmente, de uma etapa da educação básica: o ensino fundamental.

Tal escrita está aliada ao estudo das interpretações facultadas/implementadas por um conjunto de documentos curriculares<sup>6</sup>, que possibilita o entendimento do papel que o currículo prescrito desempenha ou desempenhou na construção social do conhecimento. De fato, a existência nas redes de ensino de uma mentalidade curricular, entendida enquanto consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula no qual se fundam as ações que se realizam, acaba por institucionalizar, como nos diz Nóvoa, “vários elementos por vezes contraditórios” (1991, p. 52), isto é, aspectos que conduzem a um reforço do poder estatal e, simultaneamente, “uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder” (1991, p. 53).

Nas últimas décadas, nos discursos sobre a educação escolar e a escola, tem sido comum apontar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos sócio-culturais.

Nesse sentido, os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento.

E é através desse conjunto de significados e práticas, que se torna possível o controle econômico e cultural desigual das escolas. As escolas, também, são responsáveis pela preparação do conhecimento, legitimando aquilo que deve ser ensinado, desempenhando uma função ideológica e cultural de uma tradição que é seletiva.

Nos estudos curriculares, a versatilidade, a competência e a importância prática dos saberes têm servido para a justificação de um novo currículo que se constitui validado pelos valores da emancipação, da integração, da pertinência social e da atualização do conhecimento. É no quadro dessas ideias, que estamos concebendo os conhecimentos, as escolas e os seus profissionais, como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo.

No entanto, entendemos que a produção e a distribuição de conhecimentos estão a ocorrer apenas pela localização da dominação dos dominados e, não pela descolonização dos saberes que criam/criaram tal condição. Entendemos que os documentos curriculares produzem uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados com os tipos de estudantes e com a forma com as quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento, que é estratificado socialmente e, que representam conflitos. É a partir destes conflitos que é possível a compreensão das funções econômicas e culturais das instituições educacionais.

Compreendemos, também, que o papel dos agentes sociais (gestores, professores e alunos), que de certa forma são protagonistas de um sistema escolar vigente, deve refletir acerca do conhecimento que é materializado em forma de documentos e, assim, selecioná-lo

---

<sup>6</sup> Conjunto de 5 documentos curriculares locais, sendo 3 deles publicados por rede de ensino municipal, no período de 2000 a 2008, intitulados Sequência Didática (2000); Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (2003); e, Referencial Curricular para o ensino de 9 anos (2008) e; 2 publicados por rede estadual, em 2000, Escola Guaicuru – vivendo uma nova lição e, em 2007 o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental).

conscientemente.

Nossas análises apontam que o conjunto de documentos curriculares parece ter sido concebido unicamente como guias, orientadores do trabalho docente, frequentemente, menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. Contudo, tais documentos professam a ideia de progresso e pretendem-se inovadores e instituidores de uma nova lógica de organização da escola e do acesso ao conhecimento escolar.

Os documentos curriculares são parte desta legitimação por serem elaborados a partir de intencionalidades existentes na distribuição do conhecimento. O modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento formal reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social (Bernstein, 1996, p. 149).

As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo como embate e negociação política que se dá não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos.

Essa fixação de sentidos tem na selecção dos conhecimentos seu maior aliado, uma vez que atende aos interesses de diversos grupos, em sua maioria, contraditórios, mas que têm nos conteúdos, princípios em comum. De acordo com Santos (2009, p. 13), podemos dividir os conteúdos em quatro blocos, a saber:

1. Os conteúdos devem ter relevância social, despertar o interesse e propiciar o desenvolvimento dos alunos;
2. Os conteúdos devem oportunizar a construção de competências e habilidades essenciais à vida cotidiana da atual sociedade;
3. Os conteúdos devem possibilitar aos alunos uma formação crítica e cidadão, para que os alunos possam questionar, argumentar, além de detectar e solucionar problemas;
4. Os conteúdos devem estimular a criatividade e envolvimento com produções culturais que permitam que os alunos aprendam a lidar com a diferença, entendendo e respeitando o outro.

Assim, a investigação do conhecimento escolar compreende as determinações de grupos sociais específicos na sua legitimação, que de acordo com Young (2007) pode ser definido em “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”. A ideia de “conhecimento dos poderosos” está ligada ao fato de determinados conhecimentos terem sido, historicamente, acessados por aqueles com maior poder na sociedade. Já o conhecimento poderoso é definido como o conhecimento especializado, visto como capaz de oferecer novas formas de pensar o mundo. Esse conhecimento justifica o investimento das famílias em educação escolar, já que é um objetivo da escolarização oferecer o acesso ao especializado.

No que diz respeito aos objetos de nossas pesquisas, isto é, os documentos curriculares, a relação com o conhecimento apresenta forte tendência à planificação e uma menor tendência de “pesquisa” sobre as diferentes nuances de seu conteúdo, o que remete a um processo permanente de tomada de decisão por parte dos professores, revelando todo um conjunto de aspectos que induz às experiências, ideias, valores, intenções, propósitos e fins na ordem da “pessoalidade”. E nessa ordem, não se trata apenas de uma questão educacional, mas de uma questão, intrinsecamente, ideológica e política.

Os conhecimentos abertos e ocultos em ambientes escolares, e os princípios de selecção, organização e avaliação deste conhecimento, são selecções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível de selecção. Portanto, não devem ser aceites como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e



econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado (Apple, 2006, p. 83).

A explicação para este fato parece estar na produção dos discursos operada no campo recontextualizador oficial por seus “agentes recontextualizadores”. Nesse campo, há um jogo de forças entre os diferentes agentes que entram em disputa pela definição das orientações em torno da escola inclusiva. Tais agentes procuram influenciar o campo recontextualizador oficial no sentido de garantir seus interesses no currículo, na defesa de uma escola inclusiva, porque democrática, articuladora da cidadania, cultura, diferença e inclusão social, supostos princípios elucidativos de sua capacidade de ser para todos.

Diante disso, os conhecimentos protagonizam diferentes pertencimentos em disciplinas acadêmicas específicas, que nos limites de nossas análises, passam a ser entendidas como promotoras de práticas ancoradas nas tradicionais competências ao nível da leitura e da escrita, alargadas pela necessidade de localizar-se em um espaço-tempo que transita entre a “dimensão da participação” ao surgimento de um tipo de sujeito educado por “um novo tipo de educação”, aberta a um, também, novo conjunto de valores.

A uniformização do conhecimento escolarizado, por meio de disciplinas isoladas, faz com que os conteúdos apareçam fragmentados, impossibilitando aos alunos estabelecer relações com sua realidade. Nesse contexto, os conhecimentos passam a ser uma forma de produção-reprodução de uma nova moral escolar, na qual os indivíduos ocupam uma posição de destaque no processo de socialização e reprodução de valores, por se tratar de espaço eficaz na produção e concepção de uma disciplina do igual, porque não dizer da homogeneidade.

A questão crucial dessas análises reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os documentos curriculares se singularizam em expressões de esquemas de significação, que operam com lógicas homogêneas, muito embora revestidas de distintas.

Cada concepção, ou referentes de escola, de conhecimento, de alunos, de ensino, entre outras, nos documentos analisados, requer uma atenção diferenciada, uma vez que seu objetivo último é colocar em evidência o trabalho didático. E, se considerarmos, que o próprio trabalho didático é algo dinâmico, estruturado sobre uma alta imprevisibilidade que, em boa medida, deve ser assumida como um componente inerente a esse mesmo processo, então, estamos diante de uma abstração.

Tal abstração resulta útil para entendermos os determinantes de um trabalho didático que seria edificado para atender às expectativas do conhecimento disciplinar, ao invés de procurar uma integração significativa entre experiência e conhecimento, que parece ser tratada como moeda de troca em um contexto para acumulação. Dito de outra forma, o conhecimento curricular está dominado por um consenso ideológico em que tanto a experiência diária como ele próprio promovem mensagens de consenso normativo e cognoscitivo.

A dimensão cognoscitiva parece ser, portanto, indissociável dos esquemas interpretativos do currículo, o que nos leva à compreensão de que o currículo adquire significado nas práticas da diferença e não diferenciando práticas, resultado dos poderes mediadores culturais dos administradores e dos professores quanto à imposição e/ou proposição de percursos já legitimados como ideais.

Dessa ordem, decorreria a estruturação e legitimação do processo e do produto do trabalho didático, independente do cruzamento ou não com as experiências cotidianas. Se essa decorrência fosse entendida como mecânica e imediata, ela demonstraria que as mudanças no sentido de desestratificar ou reestratificar o conhecimento podem ser mais objeto de resistência social quanto às possíveis ameaças aos valores, aos padrões, aos poderes e aos privilégios socialmente instituídos, do que uma tentativa de tornar mais acessível, ou mesmo transpor as demarcações dos conhecimentos.

## **Notas finais: currículo, conhecimento, escolarização de sujeitos com deficiência e a atualização das agendas de pesquisa**

A ideia de um “currículo do futuro” continua a ser isso mesmo – uma tendência e uma ideia que dificilmente encontramos em qualquer forma institucional. É inquestionável que ela ainda tem um longo caminho a percorrer no que respeita ao estabelecimento de uma base de confiança que demonstre que se tratará de uma maneira de promover aprendizagens de alta qualidade. Se quisermos que cumpra as promessas que são feitas em seu nome, será necessário criar novas formas de associação e de confiança e novos tipos de especialistas (Young, 2010, p. 180).

Os Observatórios de estudos e pesquisas objetivam realizar o que se entende por “curricularização” da discussão do processo de escolarização de sujeitos com deficiência (Lunardi-Mendes, 2011). Se o foco do processo de inclusão escolar é a inserção/sucesso escolar de sujeitos com deficiência, a discussão sobre o conhecimento escolar, necessariamente, precisa estar no centro do debate.

Que defesa devemos fazer em torno de que currículo é válido para os sujeitos com deficiência? Que conhecimento deve ser ensinado? Conforme destacamos aqui, do ponto de vista dos documentos curriculares, identificamos uma homogeneização dos discursos. Ou seja, o conhecimento curricular está dominado por um consenso ideológico em que tanto a experiência diária como ele próprio promovem mensagens de consenso normativo e cognoscitivo. Nesse sentido, as experiências de diferenciação curricular, seja no âmbito do discurso, ou no âmbito das práticas, são difíceis de encontrar.

Tal dificuldade se alimenta a partir da interpretação de que as diferenciações/flexibilizações curriculares devem se dar pela adesão imediata, não refletida, para a qual os agentes escolares deixam de ser sujeitos em processo de aprendizagem determinados pela configuração de significados e comportamentos que elaboram de forma particular, induzidos por um contexto mais ou menos estimulado por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de mitos e preconceitos, sob o qual se assentam suas interpretações acerca da realidade.

O princípio de realidade escolar vigente é o princípio do desempenho, que faz os sujeitos se envolverem com trabalhos pedagógicos e relações educativas alienantes. O trabalho educativo se justifica apenas pela sua utilidade, perdendo totalmente sua potencialidade para autorreflexão e criticidade, conseqüentemente, as relações educativas se coisificam, tornando-se despersonalizadas. Uma das características dessa coisificação é manter-se restrita a si mesma, junto com sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.

Dessa forma, a relação do indivíduo com a aprendizagem se dá pela incapacidade do pensamento em se impor, uma vez que já se encontra, à espreita, a necessidade de enquadramento e subordinação à autoridade do conhecimento científico. “As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência” (Adorno, 1995, p. 70).

Os indivíduos possuidores de alguma deficiência assistem ao esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos ao apresentarem um suposto padrão considerado normativo. Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos.

As características próprias da contemporaneidade trazem indagações para o trabalho da escola com o conhecimento. Conforme aponta Gabriel (2013, p. 57):

Tempos “pós” em que a condição da escola de estar “sob suspeita” pode significar igualmente que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção do projeto de uma modernidade que já apresentou sinais de esgotamento, mas que não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo.

Por isso, identificamos a pertinência das perguntas: qual o papel de políticas curriculares, de instituições de ensino e de disciplinas escolares/acadêmicas em relação ao acesso e à apropriação do conhecimento socialmente disponível? Qualquer resposta a essa pergunta, somente poderá ser construída se tomarmos como referência o saldo acumulado de conhecimentos que a nossa época possui. Dessa perspectiva, talvez, pudéssemos avançar na elaboração de “políticas de conhecimento” que levem em consideração a “crítica dos interesses envolvidos nos currículos existentes” e que garantam o acesso ao “conhecimento poderoso” por parte de grupos sociais menos favorecidos (Young, 2010, p. 175).

Ademais, considerando o público escolar de maneira geral, a necessidade de “atualização do currículo escolar” pela inserção de tecnologias digitais na escola e pela transformação desta em um espaço “digitalmente” interessante, mostra-se bastante problemática no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento.

Nessa direção, Prensky (2010), entre outros, com sua ideia de “nativos digitais”, contribui com as apostas nas transformações da sala de aula para se tornar “o lugar mais” atrativo possível para uma “geração desinteressada”. Nesse sentido, parece ser o “uso pedagógico” que os professores fazem da tecnologia, o que indica a necessidade destes serem formados para fazer a escola e suas aulas se “adaptarem” às características de tal geração. A busca por transformar a escola em um lugar “cool” idêntico aos espaços usados por esta nova geração adere a uma visão celebratória das mídias digitais.

Creo que, liberados del peso de las instituciones tradicionales, los individuos podrán crear contenidos sin ataduras, acceder al conocimiento que les interesa, y someterse a la crítica de sus pares, que por sí sola alcanza para producir un conocimiento valedero. Ignoran las múltiples mediaciones que hoy establecen los buscadores, las redes sociales y los sitios de contenidos como Wikipedia (el único ‘gigante’ de los nuevos medios que sigue siendo colaborativo y sin fines de lucro), que organizan y jerarquizan el contenido y orientan nuestra interacción con el mundo.

Por otra parte, esta desjerarquización del conocimiento académico, como se señaló antes, es más amplia y reconoce otras fuentes y direcciones. Hay que considerar algunos desplazamientos curriculares y didácticos que están ocurriendo desde hace al menos 30 años: desde la apelación a la abstracción a priorizar lo local y concreto, desde las pedagogías verticales a las horizontales (Bernstein, 1999), desde privilegiar el dominio de un código heterónomo a la búsqueda de formas de expresión más personales y originales. Estos desplazamientos hablan, para Bernstein, de una tendencia de los currículos oficiales a ser menos académicos a medida que la escuela busca hacerse más inclusiva socialmente. Esta tensión entre contenido académico elitista y contenido social inclusivo es algo a profundizar (Dussel, 2013b, p. 35).

Na esteira do raciocínio de Dussel, será que ao propalar os discursos de inclusão escolar, em especial, aqui aos sujeitos com deficiência, e paralelamente, estabelecer-se a “substituição” dos conhecimentos acadêmicos elitistas para conhecimentos sociais e inclusivos, estamos contribuindo para ao modificar o conhecimento escolar a ser ensinado, neutralizar o próprio processo de escolarização a que estes sujeitos estarão sendo expostos?

Nesse sentido, nossas agendas de pesquisas seguem, em todo o momento, reconfigurando a permanente necessidade de investigarmos as práticas e discursos da escola no trabalho com o conhecimento.

## Referências

- Adorno, T. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 3 ed.
- \_\_\_\_\_. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? In: Moreira, Antonio Flavio; Silva, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes.
- Campo Grande. (2000). Secretaria Municipal de Educação. *Seqüência Didática*. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande.
- Campo Grande. (2003). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental*. Campo Grande: Prefeitura Municipal.
- Campo Grande. (2008). *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano*. Campo Grande: Prefeitura Municipal.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. USA: Harvard University Press.
- Dussel, I. (2013 a) Curriculum y autoridad cultural. In: Morgado, J. C. Et all.(org.) *Estudios Curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV ed.
- \_\_\_\_\_. (2013 b). *Uso pedagógico de Tecnologias na formação de professores*. Argentina: OEI (mimeo).
- \_\_\_\_\_. (2012) La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época, en: Birgin, A. (Comp.), *Más allá de la capacitación*. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, Buenos Aires, Ed. Paidós (p. 203-232).
- Gabriel, C. T. (2013). Teorias do Currículo e pós-fundacionismo: essencialismo em questão. In: Morgado, J. C. Et all.(org.) *Estudios Curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV ed.
- Lunardi-Mendes, G. M. (2011). As Práticas Curriculares nos Cadernos Escolares: Registros de Inclusão?. In: Pletsch, M. D.; Damasceno, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edur (v. 256, p. 137-148).
- Lunardi-Mendes, G. M.; Gaspar da Silva, V. L. & Sossai, F. C. (2013). Do Observatório de Cultura Escolar para o Observatório de Práticas Escolares: Currículo e Novas Tecnologias em Foco. In: SILVA, F. de C. T. & Pereira, M. V. M. (Orgs.). *Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande / MS: Editora UFMS.
- Mato Grosso do Sul. (2000). Secretaria de Estado da Educação. *Escola Guaicuru – vivendo uma nova lição*. Mato Grosso do Sul: Gráfica Oficial do Estado de MS.
- Mato Grosso do Sul. (2007). *Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental)*. Mato Grosso do Sul: Gráfica Oficial do Estado de MS.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Prensky, M. (2010). “Não me atrapahe, mãe - Eu estou aprendendo!”: como videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!. São Paulo: Phorte Editora.
- Santaella, L.; Lemos, R. (2011). *Redes Sociais Digitais a Cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus Editora.
- Santos, L. L. de C. P. (2009). A construção do currículo: a seleção do conhecimento escolar. In: Mec/Seed. *Currículo: Conhecimento e cultura*. Ano XIX, n. 1, Abril, p. 10-14.
- Sancho, J. (2009). Entrevista. In: *Revista Linhas*. Florianópolis: UDESC.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: do Socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

\_\_\_\_\_. (2013). A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. Favacho, A. Et. All(org.) *Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões*. Curitiba: CRV ed. 2013.

## Sobre as Autoras

### Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Afiliação: PPGE/FAED/UEDESC

[geolunardi@gmail.com](mailto:geolunardi@gmail.com)

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência.

### Fabiany de Cássia Tavares Silva

Afiliação: PPGEduc/CCHS/UFMS

[fabiany@uol.com.br](mailto:fabiany@uol.com.br)

A autora é professora-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado), tendo como objetos de estudos e pesquisas os Estudos Comparados (Método), o Currículo (História, Políticas, Documentos e Práticas), a Escola e a Cultura Escolar. Possui Doutorado em Educação, no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto (Portugal), no Centro de Intervenção e Investigação Educativa (CIIE), com bolsa PDEE - Capes. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE)

## Sobre as Editoras Convidadas

### Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

[marciadenisepletsch@gmail.com](mailto:marciadenisepletsch@gmail.com)

Informação biográfica: É pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UEDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

**Geovana Mendonça Lunardi Mendes** – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC).

[geolunardi@gmail.com](mailto:geolunardi@gmail.com)

É pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio "Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado "Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes", em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro "Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise", hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

## DOSSIÊ

### Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 80 11 de agosto de 2014 ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman [fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu).

**Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook** <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
- Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
- Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Alfredo M Gomes** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
- José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
- Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho, Portugal
- Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo, Brasil
- António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal
- Pia L. Wong** California State University Sacramento, U.S.A
- Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
- Elba Siqueira Sá Barreto** [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil
- Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal
- Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos, Brasil



education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,  
**Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jackyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia