

Que currículo escolar favorece uma educação inclusiva?

What school curriculum promotes an inclusive education?

Sandra Alves da Silva Santiago*

O presente artigo discute os significados do currículo escolar frente à proposta inclusiva. A partir de um estudo bibliográfico analisou as diferentes perspectivas de currículo, e fundamentado na análise documental, estudou os diferentes dispositivos legais que sustentam a perspectiva inclusiva. Com base nestas análises, os resultados apontam para a tendência de currículo Pós-Crítica como a que melhor atende as necessidades de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. E considera que a tendência pós-crítica do currículo rompe com o jeito de ser e fazer a escola e questiona as verdades absolutas de que os alunos com deficiência necessitam de uma escola diferente ou segregadora.

This article discusses the meanings of the school curriculum regarding the proposal for implementing inclusive education. Based on a review of the literature, the study analyzes different perspectives of the curriculum; while analysis of the different legal devices that support inclusion used documentary research. Based on these analyses, the results indicate the direction towards Post-Critical curriculum as that which best meets the needs of building a truly inclusive school. Conclusions lead to the understanding that the trend of post-critical curriculum breaks with the ways of being and organizing schools, as well as question the absolute truth that disabled students require either different or exclusive school.

Palavras-chave: Currículo. Inclusão. Escola.

Keywords: Curriculum. Inclusion. School.

1 Introdução

Referências à inclusão enquanto novo paradigma que orienta posturas e práticas sociais estão cada vez mais presentes nos dispositivos legais e nos textos acadêmicos, e tais ideias vêm assumindo diferentes focos de investigação e aprofundamento nos últimos anos. Desse modo, os debates sobre inclusão vêm se ampliando e sendo adjetivados, apontando para o âmbito das formulações atinentes à categoria de classes sociais, às concepções de etnia, ao pluralismo cultural, acesso ao mundo digital, dentre outros, desvelando, inclusive, o caráter contraditório das interações humanas (SANTIAGO, 2003). No entanto, para os objetivos deste estudo, discutiremos as relações entre o paradigma inclusivo e sua inserção no ambiente especificamente escolar.

Nesta perspectiva, a inclusão educacional pode ser expressa na antiga e tão debatida premissa de que “todos têm direito à educação”. Nesse sentido, urge que a escola se transforme num ambiente acessível sob o ponto de vista arquitetônico, pedagógico e

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Federal da Paraíba (Centro de Educação - Campus I), João Pessoa/PB - Brasil. E-mail: sandraassantiago@hotmail.com.

atitudinal. Diante disto, pode-se afirmar que a inclusão educacional não é uma ideia nova como parece a alguns, pois a mesma vem sendo proclamada desde a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), e reiterada na década de 90 nos mais diferentes eventos realizados em prol da educação. Para exemplificar citamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) que culminou com a elaboração de uma declaração com o mesmo nome; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que produziu a tão conhecida Declaração de Salamanca (1994) e a Conferência Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação (1999) que produziu a Carta de Guatemala. Todos são documentos em defesa da inclusão (SANTIAGO, 2011).

Não menos importantes são os documentos nacionais que reafirmam também o compromisso brasileiro com este ideal, merecendo destaque a Constituição Federal (1988), a LDB nº 9.394 (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, o Plano Viver sem Limites (2011).

Em linhas gerais compreende-se, então, que a inclusão enquanto processo já começou há algumas décadas e que possivelmente não terá fim, pois incluir implica “comprometer-se com e promover o acesso de todos os indivíduos e grupos aos bens sociais, educacionais, econômicos, culturais”, além da participação “na vida familiar, escolar, comunitária, no mercado de trabalho, na política e no lazer; bem como a aquisição de conhecimentos, bens e experiências” (UNESCO, 2005, s/p). Portanto, fica evidente que a inclusão como processo exige constantes e contínuas modificações nas práticas sociais e relações humanas e que estas são paulatinamente aprendidas, cabendo, portanto, à escola, um papel fundamental.

Diante disto, é provável que não tenhamos um momento no qual o processo de inclusão se finda ou se esgota. Mas, parece claro, também, que este é um movimento irreversível e de mão dupla: os excluídos, de um lado, se movimentam e não aceitam mais terem seus direitos negados; e a sociedade, por outro, reconhece as diferenças existentes entre os sujeitos como “oportunidades” e não mais como obstáculos. Nesta direção, não resta dúvida que à escola cabe contribuir na disseminação de valores que prezam pelo respeito, valorização das diferenças e pela promoção de condições equitativas de participação social e de usufruto de direitos. Entretanto, para que a escola contemple tais princípios em suas experiências educacionais, os mesmos devem fazer parte do currículo da escola, em todos os seus níveis e modalidades.

2 O Currículo e as Diferentes Tendências

Inicialmente é preciso esclarecer qual a concepção de currículo que está presente em nosso debate sobre a escola inclusiva, tendo em vista que há pelo menos três tendências para explicar o currículo escolar nos dias atuais: 1) tendência tradicional; 2) tendência crítica e 3) tendência pós-crítica, e que em sua maioria não contemplam os ideais de uma escola para todos.

De maneira bastante sintética, podemos afirmar que em linhas gerais, na tendência tradicional, o currículo escolar tem como objetivo principal preparar os estudantes para aquisição de habilidades intelectuais, de maneira racional, organizada e eficiente. De acordo com Pacheco (2001), essa visão sobre o currículo tem como base a tendência conservadora, baseada nos princípios de Taylor, que igualava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas. Logo, nesta perspectiva, o currículo escolar é reduzido, quase sempre, à grade curricular, ao regimento ou ainda ao projeto político, assumido pela escola, para alcançar seus objetivos. Tal visão não contribui para a efetivação da escola inclusiva, pois contraria o princípio de respeito às diferenças, da diversificação dos recursos, experiências e instrumentos de avaliação no contexto escolar, garantindo a todos os alunos, condições equitativas de aprendizagem.

Na tendência crítica o currículo escolar é visto de maneira crítica, portanto se reconhece que não há neutralidade naquilo que a escola adota como experiências ou conteúdos educacionais a serem ensinados aos estudantes. Sinteticamente, podemos dizer que esta tendência percebe o currículo como um espaço cultural e social de lutas, onde as ações escolhidas e as propostas assumidas traduzem os compromissos da educação, que geralmente são de manutenção do poder e do *status quo* (PACHECO, 2001). Embora esta tendência avance significativamente com relação à tendência tradicional de currículo, antevê-se certa paralisia ou acomodação do currículo às forças sociais que se situam fora da escola, mas que determinam seus caminhos, conformando suas práticas e inviabilizando a superação dos limites impostos. Do mesmo modo que a tendência tradicional, este modelo crítico do currículo escolar causa limitações para a consolidação da escola inclusiva, na medida que não vislumbra a superação dos limites impostos pelo modelo social massificador que desrespeita as diferenças.

Na tendência pós-crítica o currículo escolar é visto como algo que é atravessado por diferentes aspectos e relações, cultura e valores, portanto se configura como algo incerto, indeterminado e relativo. Essa tendência critica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência, a partir de onde se criaram verdades prontas e acabadas (PACHECO, 2001).

Para os objetivos aqui pretendidos, tomamos como tendência mais apropriada ao nosso debate sobre a inclusão escolar, a pós-crítica, pois, de algum modo, esta tendência rompe com o jeito de ser e fazer a escola e questiona as verdades aí construídas. Assim é que utilizaremos a teoria pós-crítica do currículo para compreender a dinâmica da escola inclusiva, especialmente no que diz respeito à inclusão de grupos marcadamente diferentes, tais como: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

3 A Escola Inclusiva e o Currículo Pós-Crítico das Diferenças

Como já foi dito, a escola inclusiva é sem dúvida a escola de todos os alunos. No entanto, interessa compreender os significados que assume hoje a educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à participação de estudantes marcadamente diferentes no contexto escolar. Sob este ponto de vista, as produções nacionais e internacionais na área concebem a educação inclusiva, de fato, como a educação para todos; livre de discriminação e que deve ocorrer no espaço comum a todos os alunos, portanto na rede regular de ensino (UNESCO, 2005; BRASIL, 2013).

Por outro lado, tanto os dispositivos legais (BRASIL, 1996; 2001) como as pesquisas na área (DAMÁZIO, 2007; FÁVERO, 2007) reconhecem que, para alguns alunos, no contexto atual, esta participação está obstaculizada, em razão do despreparo do ambiente e dos profissionais da escola. Diante disto, os mais diferentes autores e também nossa legislação educacional defendem a ideia de que um currículo geral deve ser oferecido a todos os alunos, mas que isto não inviabiliza a imprescindibilidade de que se ofereçam serviços e ações especializadas que têm por objetivo: complementar ou suplementar as necessidades de estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação, promovendo acessibilidade e eliminando barreiras à aprendizagem (BRASIL, 2007; 2008; 2013).

Com este propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394 (1996) destaca a necessidade premente de que a escola - para ser inclusiva - disponha dos saberes acumulados pela Educação Especial para ofertar ensino equitativo aos alunos que revelam diferenças marcantes do ponto de vista intelectual, sensorial e físico. No capítulo V, artigo 58, apresenta a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e, no artigo 59, destaca dentre os serviços que devem ser oferecidos aos educandos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação, a oferta de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Portanto, entende-se que o currículo não está pronto, fechado e acabado, mas, que a partir das necessidades que se revelam no interior da escola, pode ser diferenciado para alguns grupos, sem causar-lhes prejuízos.

Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 8).

Tais respostas têm como propósito o atendimento às diferenças, sem gerar discriminação. A referida Política destaca, ainda, que para que a escola inclusiva possa

atender as necessidades dos estudantes com deficiência, com TGD e com altas habilidades, é preciso que a escola compreenda a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; garanta o AEE - Atendimento Educacional Especializado; promova a continuidade da escolarização destes educandos nos níveis mais elevados do ensino; e que ainda invista na formação de professores para o AEE e nos demais profissionais da educação, tendo em vista que a inclusão escolar não depende somente do professor, mas de todos que fazem a escola. Na mesma direção, o documento ressalta a participação da família e da comunidade na consolidação de um projeto verdadeiramente inclusivo e da urgência de que a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação estejam garantidas, o que depende de uma articulação intersetorial na implementação das políticas públicas inclusivas (BRASIL, 2008).

Apesar do notório esforço identificado nos nossos dispositivos legais, o que, de certo modo, se traduz numa tentativa de construção de um novo olhar sobre grupos excluídos, chamando à escola a responsabilidade de não negar a nenhum estudante o direito de aprender, ainda encontram-se inúmeras barreiras para que a visão estreita sobre a inclusão seja superada. Tais barreiras se situam principalmente na visão reducionista de currículo que ainda impera no ambiente escolar. Portanto, é preciso superar esta dicotomia: educação inclusiva x currículo tradicional, que na prática limita o entendimento sobre a inclusão como mera matrícula dos alunos “diferentes” na escola regular. Mas, não é este o sentido da inclusão. Ao matricular um aluno com deficiência, com TGD ou com alta habilidade/superdotação, na rede regular de ensino, a escola há que se reinventar, reconstruir seu currículo, superar a falta de estrutura, de preparo dos profissionais e de recursos e serviços, tornando possível a participação plena dos estudantes.

Infelizmente, o currículo escolar ainda tradicional, não contempla a diversidade que está na escola e reclama novas formas de acessar o conhecimento. As escolas não dispõem de salas estruturadas, mobiliário compatível, recursos pedagógicos variados e profissionais com formação adequada para lidar com todos os alunos, promovendo a aprendizagem. Deste modo, apenas a matrícula está garantida – por força de lei –, mas a aprendizagem, a participação, a autonomia dos estudantes ainda está distante do esperado. Esta lógica é, até certo ponto, compreensível, principalmente quando recordamos que há pouquíssimo tempo o lugar destes estudantes era a escola especial ou a classe especial, pois não se aceitava que os “diferentes” pudessem conviver e aprender no mesmo ambiente educacional, sem prejuízos para os concebidos como normais. Esta era a visão que o currículo escolar tradicional estabelecia.

Em certa medida, esta visão sobre a presença dos alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação na escola inclusiva, ainda é permeada pela visão tradicional do currículo, portanto inacessível aos diferentes (SANTIAGO, 2003). Com o advento da escola inclusiva esta perspectiva dicotomizada cai por terra e, segundo Mantoan (2007), não é mais o aluno que precisa se adaptar à escola, mas a escola que precisa se adaptar às necessidades dos diferentes alunos, promovendo seu crescimento.

4 Considerações finais

Diante do exposto, o currículo escolar não pode ser concebido como algo pronto e acabado, conforme a tendência tradicional preceitua. Nem nos parece suficiente aportar o currículo numa visão crítica que vê a escola como reprodutora e sem forças para reagir diante de uma sociedade desigual, desumana e injusta. É preciso que a escola inclusiva compreenda o currículo como um espaço de construção que permanentemente está aberto, inacabado e incompleto, e de que é nesta incompletude que as diferenças dialogam e participam, apresentando modos novos de aprender e de ensinar, sem preconceitos, críticas e discriminação.

Conforme se evidencia, o currículo na escola inclusiva não pode ser concebido como “grade curricular” onde os saberes são aprisionados e os estudantes precisam seguir métodos, sequências didáticas e etapas oriundas de uma racionalidade instituída para excluir os desviantes. O currículo na escola inclusiva se pauta no respeito às diferenças, na valorização dos processos diferenciados de construção de saberes, conhecimentos e significados, no acreditar que os sujeitos são multifacetados e não necessitam se adequar aos modelos vigentes; e que não há verdade pronta e definitiva.

Sabendo que a educação inclusiva, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 1), “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”, compreende-se que é preciso que o currículo escolar avance também em relação à ideia de equidade a fim de garantir que nenhum aluno seja excluído das oportunidades e experiências de aprendizagem. Deste modo, o currículo escolar na escola inclusiva considera que as pessoas são diferentes e se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige experiências de aprendizagem voltadas para “alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 9).

Assim, reconhece-se que é necessário um currículo das diferenças que considera que, independente de deficiência, transtorno ou habilidade, todos têm potencialidades que devem ser valorizadas e aproveitadas pela escola. Apesar dos impedimentos de pequeno ou longo prazo, é possível viabilizar aprendizagens quando se supera a visão reducionista de currículo, com prazos preestabelecidos e mecanismos excludentes de avaliação. Diante disto, considera-se, por fim, que as diversas barreiras podem estar muito mais no ambiente, nos educadores, no currículo escolar do que nos educandos. Portanto, a escola inclusiva se pauta num currículo aberto, dinâmico, flexível. Com um currículo que se assenta nestas bases, todos os alunos terão oportunidade de ser e de estar na escola, pois o tempo e o estilo de aprendizagem de cada aluno é valorizado e percebe-se que, “nas e com” as diferenças, todos crescem.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394*. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- _____. *Resolução CNE 01*. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Senado, 2008.
- _____. *Plano Viver sem Limites*. Brasília: MEC, 2011.
- _____. Decreto nº 12.796 que atualiza a LDB 9.394. Brasília: MEC/SECADI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 24 maio 2013.
- DAMÁZIO, M. F. M. *O atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- FÁVERO, E. A. G. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou exclusão de direitos?. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília, DF, SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 13-22.
- MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva – orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília, DF, SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 45-60.
- PACHECO, J. *Currículo: Teorias e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.
- SANTIAGO, S. A. S. *Educação para todos: uma análise sobre a política de inclusão de alunos com deficiência*. 2003. Dissertação (Mestrado) - UFPE, 2003.
- _____. *A história da exclusão das pessoas com deficiência*. João Pessoa: editora Universitária, 2011.
- UNESCO. *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso de todos à educação*, 2005. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Artigo recebido em: 19 jan. 2016
Aceito para publicação em: 5 dez. 2016