



CURRÍCULO E DIVERSIDADE: DESAFIOS E PROPOSTAS DE INCLUSÃO¹

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Professora (efetiva) da Secretaria de Estado de Educação/ Teresina - PI

<katiuscyaalbuquerque@gmail.com>

Resumo:

O tema motivador centra-se no Currículo e Diversidade. O objetivo geral é analisar as questões do currículo, da diversidade e da inclusão com foco na deficiência visual. Desta forma, apresentamos algumas abordagens acerca dessas temáticas com o intuito de refletir sobre os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico com pessoas com deficiência visual. Com a intenção de ampliar os conhecimentos a respeito do tema em destaque, utilizamos a pesquisa bibliográfica (artigos, livros e pesquisas on-line). O suporte teórico está respaldado em autores como Mittler (2003), Carvalho (2004), Lira e Schlindwein (2008), Brasileiro, Velanga e Colares (2010), Régis, Custódio e Nogueira (2011); Lopes e Macedo (2011); Silva (2012), Lockamann e Hennig (2013), Zen e Hickmann (2013), Sá, Campos e Silva (2017), dentre outros. A pesquisa demonstrou que na construção do currículo os conteúdos conceituais ficam mais evidentes, porém os saberes que envolvem a empatia e a tolerância em relação aos outros indivíduos são necessários para a constituição de uma sociedade voltada para a construção da cidadania.

Palavras-chaves: Currículo; Diversidade; Inclusão.

¹ Artigo submetido em 16/07/2019 e aceito em 10/09/2019

CURRÍCULO Y DIVERSIDAD: DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE INCLUSIÓN

Resumen:

El tema motivador se centra en Currículo y Diversidad. El objetivo general es analizar los problemas de currículo, diversidad e inclusión con un enfoque en la discapacidad visual. De esta manera, presentamos algunos enfoques acerca de estos temas con la intención de reflexionar sobre los desafíos y posibilidades del trabajo pedagógico con personas con discapacidad visual. Con la intención de aumentar el conocimiento sobre el tema en cuestión, utilizamos la investigación bibliográfica (artículos, libros e investigación en línea). El soporte teórico está respaldado por autores como Mittler (2003), Carvalho (2004), Lira y Schlindwein (2008), de Brasil, Velanga y collares (2010), Regis, Custodio y Nogueira (2011); Lopes y Macedo (2011); Silva (2012), Lockamann y Hennig (2013), Zen y Hickmann (2013), Sá, Campos e Silva (2017), entre otros. La investigación demostró que en la construcción del currículo, los contenidos conceptuales quedamos más evidentes, pero el conocimiento que envuelve la empatía y la tolerancia en relación a los otros individuos es necesario para la edificación de una sociedad convertida en la construcción de la ciudadanía.

Palabras-clave: Currículo; Diversidad; Inclusión.

CURRICULUM AND DIVERSITY: CHALLENGES AND PROPOSALS FOR INCLUSION

Abstract:

The motivating theme focuses on Curriculum and Diversity. The overall goal is to analyze curriculum, diversity and inclusion issues with a focus on visual impairment. In this way, we present some approaches on these themes with the intention of reflecting on the challenges and possibilities of the pedagogical work with visually impaired people. With the intention of increasing the knowledge about the topic in focus, we use bibliographical research (articles, books and online research). The theoretical support is supported by authors like Mittler (2003), Carvalho (2004), Lira and Schlindwein (2008), Brasileiro, Velanga and Colares (2010), Régis, Custódio and Nogueira (2011); Lopes and Macedo (2011); Silva (2012), Lockamann and Hennig (2013), Zen and Hickmann (2013), Sá, Campos e Silva (2017), among others. Research has shown that conceptual content is more evident in curriculum building, but the knowledge that empathizes with and tolerates other individuals is necessary for the constitution of a society focused on the construction of citizenship.

Keywords: Curriculum; Diversity; Inclusion.

Introdução

Os estudos acerca do currículo nos apontam para o problema da produção e da democratização do conhecimento. Este vocábulo derivado do latim *curriculum* originário da palavra *currere*, que significa correr ou carro de corrida, pista ou circuito atlético, foi modificando-se, com o decorrer do tempo, adaptando-se às necessidades educacionais sendo compreendido como estrutura ordenada ou mesmo sequência, que tinha uma intencionalidade e terminalidade: adequar os indivíduos às necessidades do sistema capitalista. Este sistema modificou a organização da produção e transformou a vida em sociedade, pela inserção de uma nova ideologia assentada no surgimento de uma nova moral (SILVA, 2012).

O Capitalismo, através da globalização, busca homogeneizar as forças produtivas legitimando, num primeiro momento, o Estado-nação e toda a forma de influência, inclusive cultural. Através do uso de informações e propaganda dissemina o modo de produção, criando facilidades e desenraizando qualquer situação considerada diferenciada.

Nesse sentido, o referido artigo aborda algumas reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão social, no intuito de contribuir com o avanço das discussões a respeito dessa temática, haja vista a importância da mesma para o avanço das políticas públicas e das relações sociais cotidianas ainda arraigadas ao preconceito com os deficientes com necessidades especiais.

Sendo assim, tem-se como objetivo geral analisar as questões do currículo, da diversidade e da inclusão com foco na deficiência visual. Buscando alcançar esse objetivo, são elaboradas algumas considerações sobre currículo e diversidade e currículo e inclusão. Estas temáticas se constituem nas duas seções centrais desse artigo.

O suporte teórico está respaldado em autores como Mittler (2003); Carvalho (2004); Lira e Schlindwein (2008); Brasileiro, Velanga e Colares (2010); Régis, Custódio e Nogueira (2011); Lopes e Macedo (2011); Silva (2012), Lockmann e Hennig (2013); Zen e Hickmann (2013); Sá, Campos e Silva (2017), dentre outros.

A referida temática possibilita refletir sobre o currículo da Educação Básica estruturado na aprendizagem, mais especificamente, dos conteúdos conceituais. Discutimos aqui a necessidade de desenvolvimento de atitudes mais solidárias e de uma cultura de tolerância e de valorização das diferenças. Por isso é tão importante falar em diversidade e inclusão.

Currículo e Diversidade

Os estudos sobre o currículo nos auxiliam a identificar as demandas que são postas pelo sistema capitalista no processo de formação dos indivíduos com vista ao mercado de trabalho. Como afirma Bonafé (2012, p. 4):

[...] estos procesos de transformación del sistema, con um aumento desmedido de sus perversiones de origen, están afectando la educación em todas sus diferentes manifestaciones en el interior de ese sistema: como ideología, como elemento o dispositivo estructural, como mercancía, como subjetivación, como campo social y disputa, como producción y reproducción de conocimiento, entre outras.

Segundo Azevedo (2019, p. 2) esse sistema econômico, “[...] por meio de um currículo e de um processo de ensino-aprendizagem que primam pela ‘qualidade’ vinculados à produtividade, mercantilização, competitividade e rentabilidade [...]”, enxerga a educação não como parte do campo social e político, mas como instituição cuja finalidade da organização do trabalho pedagógico é qualificar as pessoas para o mercado de trabalho.

Essa relação entre currículo e globalização pode ser apreendida na leitura do texto de Dale (2008) intitulado *Globalisation and the shaping of the terrain of the curriculum* (Globalização e a modelagem do terreno do currículo) no qual ele afirma que “A globalização

[...] implica em forças sociais e econômicas que operam de forma supranacional e transnacionalmente [...] para iludir, ou substituir as fronteiras nacionais, reconstruindo as relações entre as nações”. Continua mais adiante ressaltando que a globalização neoliberal e “[...] a adesão aos seus princípios é provocada pela alavancagem econômica, política e a percepção do egoísmo [...]” (DALE, 2008, p. 19).

O referido autor, ainda, afirma que na economia global os interesses representados pelas instituições internacionais como G8², *The World Economic Forum* (WEF), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC)⁴, organizações regionais como a União Europeia (UE) e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), levam os Estados-nações a cederem, voluntariamente, alguma parte do seu poder nacional, influenciando, também, os parâmetros educacionais e o currículo. Assim, ele ressalta que a globalização afeta, especialmente, “[...] as finalidades dos meios pelas quais a política educacional é feita”. Mais adiante ressalta “[...] que as regras que limita o papel dos Estados são promulgadas pelos próprios Estados [implicando] na governança da educação. Ou seja “[...] o Estado perdendo seus poderes exclusivos na área e sendo reduzidos para coordenar as novas atividades [...] através das quais a governança educacional deve ser alcançada” (DALE, 2008, p. 19).

O referido autor destaca também quais as consequências da globalização para os projetos educacionais afirmando que “[...] a questão está se tornando não muito uma atualização do conteúdo do currículo como recipiente, mas onde o currículo é entendido como a própria forma do recipiente [...]”⁵ (DALE, 2008, p. 20). Assim, ele conclui que as próprias políticas públicas já não são totalmente geradas a nível nacional, muitas delas são dirigidas por contextos transnacionais cumprindo o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico. Desta forma, a educação adquire importância por fazer parte de uma “política social produtiva”.

Estas considerações foram feitas no sentido de permitir algumas reflexões sobre o mundo em que vivemos e como podemos contribuir para a sua transformação na escala local, mais propriamente no espaço das nossas vivências, na qual temos algum tipo de atuação. E, desta forma, nos perguntamos se o currículo inclusivo é uma questão relacionada aos direitos humanos ou é uma preocupação associada à inserção produtiva do indivíduo no sistema capitalista. Nos parece que a inclusão ainda se encontra na esfera do sonho, do desejo e da idealização.

Entendemos que a escola deve preocupar-se com a formação integral do indivíduo, estimulando a inserção, a socialização, proporcionando a aquisição de valores, além do desenvolvimento de saberes. Por isso, é preciso que o currículo escolar esteja voltado para essas finalidades, no intuito de formar cidadãos aptos à vida em sociedade, sabendo lidar com as diferenças, independentemente de sua origem, garantindo e entendendo que todos têm

² Grupo de países desenvolvidos formado pelos Alemanha, Reino Unido, Itália, França, Canadá, Japão e EUA.

³ Organização internacional constituída por 36 países-membros que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado.

⁴ A Organização Mundial do Comércio (OMC) é um órgão internacional que define as regras para o comércio multilateral e plurilateral entre os países. Iniciou suas atividades em janeiro de 1995 substituindo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). A organização tem por objetivo estabelecer um marco institucional comum para regular as relações comerciais entre os diversos Membros que a compõem, estabelecer um mecanismo de solução pacífica das controvérsias comerciais, tendo como base os acordos comerciais atualmente em vigor, e criar um ambiente que permita a negociação de novos acordos comerciais entre os Membros. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>> Acesso em: 20 mar. 2019.

⁵ Tradução livre.

capacidade para aprender, desde que tenham as condições mínimas para essa construção do conhecimento.

Diante disso, ainda nos deparamos com práticas escolares que moldam o comportamento dos sujeitos com nuances de intolerância às diferenças, sejam elas raciais, sociais ou biológicas, devido ao desconhecimento, ou seja, a ignorância à realidade do outro, dificultando a vida em sociedade e na própria escola.

Pensando dessa forma, o currículo deve formar para a diversidade, compreendendo que as identidades são multifacetadas e mutáveis, além de formar para a ética, a moral e o convívio social. Todavia, salientamos que o mesmo tem um papel de controle e de manutenção do poder e os ideários estão implícitos em seu processo de construção e execução no ambiente escolar.

Por isso, não se concebe um currículo que não seja acessível, inclusivo, baseado em aprendizagens significativas e nas inteligências múltiplas⁶, além da utilização de teorias da aprendizagem que atendam aos interesses dessa diversidade, onde o ensino seja verdadeiramente um processo de construção do conhecimento, onde os ritmos e as diferenças sejam considerados e respeitados.

Nesse sentido, o sistema educacional precisa ser reestruturado por uma política voltada para a diversidade, visando atender as necessidades dos estudantes e, conseqüentemente, proporcionar meios para que esses alcancem progressos escolares e sucesso acadêmico (SILVA, 2012).

Ainda segundo Silva (2012), para que os alunos com algum tipo de deficiência possam ser incluídos na sala comum do ensino regular, é de “[...] suma importância que os cursos de formação ensinem os futuros professores a lidar com a diversidade atualmente existente na sala de aula [...] devem abandonar práticas que valorizam a simples acumulação de conteúdo e nas quais os alunos ficam isolados”.

Então, o currículo não deve ser um instrumento de padronização das pessoas, de enclausuramento ou molde, mas deve respeitar as idiossincrasias e as identidades das pessoas, pensando na totalidade do ser, nas virtudes, nas atitudes, na formação integral, inclusive para o convívio social com as diferenças. Por isso,

[...] devem ser planejadas atividades em equipe que possibilitam a manifestação da aprendizagem, talentos e diferenças [...] Em vista disso, salas de aula inclusivas são aquelas que promovem aceitação e equidade, que valorizam a capacidade que todos os indivíduos possuem para aprender e contribuir com a sociedade (SILVA, 2012, p. 6).

É importante mencionar que “[...] as culturas como produções históricas e dinâmicas, envolvendo interações e hibridizações que se dão em contexto marcado pelo poder, por preconceitos e discriminações” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 189) interferem significativamente na constituição e, até na ideologização, dos sujeitos.

Partindo dessa reflexão, entendemos que a nossa identidade é modelada ao longo do contexto histórico, social, cultural, passando por escolhas ou imposições que, muitas vezes, estão presentes na violência simbólica⁷ que naturaliza a padronização, ou seja, a moldagem

⁶ Teoria desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner que afirma haver alguns tipos de inteligência como a lógico-matemática, a linguística, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal, naturalista, a musical, dentre outras.

⁷ Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu entendida como uma manifestação decorrente do poder simbólico da comunicação e do conhecimento como uma violência suave, invisível a suas próprias vítimas.

daqueles que devem ser iguais, no sentido de enquadramento e comportamento socialmente aceitável de acordo com a ordem vigente entre opressor e oprimidos.

Logo, o currículo não é um projeto ou uma proposta ingênua que beneficia a todos, visando à justiça e a igualdade entre as pessoas, mas um projeto ideológico de um grupo que tem um objetivo a alcançar, seja ele de manutenção ou libertação. Entretanto, é necessário pensar num currículo que forme para o exercício da cidadania e esta não poderá acontecer se não houver um investimento na garantia dos direitos, especialmente, daqueles excluídos da sociedade.

Outrossim, “[...] em tempos de pós-modernidade, da fragmentação do sujeito [...] sofisticam-se também as relações sociais e interpessoais, trazendo, em seu bojo, formas mais subliminares de exclusão, de exacerbação velada e mistificada dos preconceitos e dominação” (BRASILEIRO; VELANGA; COLARES, 2010, p. 328).

O currículo tem servido, portanto, para controlar os deslocados, fazendo uma operação seletiva dos indivíduos, baseada em pressupostos hegemônicos, em culturas, elaborando e reelaborando pensamentos e ações que têm promovido, por muitas vezes, a exclusão e, somente, em alguns casos, a inclusão.

Dessa forma, o currículo deve formar indivíduos mais sensíveis e empenhados na causa dos excluídos e, especialmente, daqueles que possuem algum tipo de deficiência. Deve promover e se comprometer com a justiça social, colocando-se contrário a qualquer tipo de discriminação e preconceito que geram desigualdades na escolarização e na sociedade em geral.

É necessário entender que a formação humana dos professores é tão importante quanto à formação profissional. Nesse sentido, é salutar que ele tenha contato com instituições que trabalham com a inserção social de pessoas com deficiência para conhecer e aprender mais sobre essa questão.

É preciso construir um currículo que, não somente constem temáticas ligadas à diversidade étnico-racial e cultural, mas que de fato ensine e promova a inclusão e a emancipação de professores e estudantes na convivência com os desafios da vida em sociedade e no cotidiano escolar. E, ainda, é importante “[...] conectar a educação e a escolarização com a responsabilidade civil e a ação social e passar o altruísmo à reconstrução das comunidades” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 337), bem como criar uma identidade que forme para disposições e ações de inclusão na sociedade e a escola tem um grande papel nesse sentido.

Por ser histórico, o currículo é cambiante, ou seja, está em constante modificação, é complexo e forma para essa complexidade, devendo ainda formar para a reflexão e para a crítica. Contudo, o mesmo ainda não tem cumprido esse papel em sua plenitude, especialmente, porque essa ação de incluir ainda não está interiorizada pelas pessoas.

Por isso, o currículo é um território de disputa que trabalha, frequentemente, para atingir um padrão hegemônico tido como verdadeiro, constituindo uma visão monolítica, unívoca, absoluta, muitas vezes, totalitária, reprodutivista e tradicional. O currículo deveria ser flexível e adaptável e não uma “camisa de força”.

Na construção do currículo, é necessária, evidentemente a aprendizagem de conteúdos, mas esse não pode ser o único motivo para a sua existência, porque se não podemos cair na armadilha de formar uma sociedade intelectualizada, mas com pouca capacidade de tolerância e conhecimento do outro.

Sacristán (1999, p. 61) afirma que “[...] o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Nessa perspectiva, é preciso criar formas de ação curricular para engendrar novos modos de ensinar e novas possibilidades de agir, interferir e modificar a realidade ainda excludente por meio de ações comprometidas com a prática da inclusão.

A Resolução CNE CP nº 1/2002, no Art. 2º, que trata sobre a organização curricular, afirma que cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12º e 13º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002, s. p.).

Analisando ainda essa Resolução, chamamos a atenção para o Art. 11º que propõem os “critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares [...] eixos [articuladores]”, como podemos notar a seguir:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, s. p.).

Esses eixos parecem negligenciar o conhecimento sobre as deficiências e transtornos com os quais o professor poderá se deparar no universo escolar. Estes assuntos são abordados, mais frequentemente nos cursos de pós-graduação, especialmente, nas especializações (*lato sensu*) que trabalham com educação especial inclusiva.

O Art. 12º, parágrafo 1º, afirma que “[...] a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio supervisionado, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002). Isto significa dizer que, a prática como componente curricular deve estar presente desde o início permeando a formação do professor e no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, momento este em que as temáticas relacionadas a educação especial poderiam se fazer presentes, e não apenas durante as disciplinas pedagógicas.

A Resolução parece ser omissa quanto à importância de se realizar estágios e relacionar a prática curricular às instituições que atendem pessoas com deficiência ou transtorno. Isto dificulta o contato dos futuros professores com o público da educação especial impedindo a realização de ações pedagógicas colaborativas que acrescentariam, à formação do docente, diversos tipos de conhecimentos.

Por fim, o Art. 13º da supracitada Resolução, afirma que em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio supervisionado e terá

como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Todavia, não há uma indicação contundente sobre conhecer as deficiências, nesse momento de contato com a escola ou com outra instituição de educação especial. Como afirmado anteriormente, a instituição de formação ainda tem um longo caminho a percorrer para promover tal articulação, diante do desafio de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar e, muito mais na perspectiva da inclusão.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 em seu Art. 15º garante à pessoa com deficiência a reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social; formação profissional e qualificação para o trabalho; escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e orientação e promoção individual, familiar e social. (BRASIL, 1999). Num sentido mais amplo é o que se entende como acessibilidade curricular. Esta acessibilidade estaria assentada nas vivências e nas relações interpessoais, ou seja, no “[...] compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, ritos, conhecimentos e ações, nos tempos e espaços educativos” (CARVALHO, 2004. p. 1).

Pensar em acessibilidade curricular implica também refletir sobre a formação dos professores, estudantes e comunidade escolar na perspectiva da educação inclusiva, não somente com espaço educativo para atendimento especializado, mas, de fato, um ambiente escolar que promova uma convivência e uma aprendizagem que sejam capazes de gerar desenvolvimentos mútuos e holísticos para todos que estejam envolvidos nessa relação de interação.

Devemos verificar e contestar, sempre que necessário, a naturalização dos conteúdos presentes na constituição do currículo, buscando entender as razões de sua legitimação, devido a sua importância na formação de pessoas, já que este deve visar a transformação social por meio da superação das contradições da realidade e da emancipação, inclusive dos que sofrem algum tipo de preconceito, discriminação e deficiência.

De forma geral, “[...] o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida do sujeito o fator primordial na construção de uma política de identidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 189). Logo, a estruturação e a efetivação das práticas curriculares têm uma grande contribuição nesse sentido.

É importante lembrar, também, que a nossa identidade é uma história construída, por isso, é fundamental refletir sobre a nossa essência e descortinar as ideologias e iluminar nossas ideias e posturas a respeito da compreensão de mundo e de sociedade, formando para o contexto técnico-científico e informacional, tomando como base as questões ontológicas e epistemológicas da complexidade atual.

É importante destacar que a identidade de qualquer indivíduo se forma em diferentes momentos e em diferentes contextos, passando por fases e gerações. No decorrer das experiências vivenciadas os indivíduos precisam, muitas vezes, se adaptar e adquirir novos hábitos e valores que influirão na sua formação pessoal e social. A tradição é o pano de fundo no processo de aquisição ou ressignificação. Mas é preciso compreender que nem tudo é certeza e nem tudo é verdade, devido à complexidade da própria condição humana.

Nesse sentido, “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Por isso, ele deve servir para formar uma cultura de inclusão. Como afirmam os autores, mais adiante, “A própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade [...] na ação educativa tem que ser desestabilizada [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193), porque há que se questionar o caráter monocultural da escola e dos currículos.

O espaço escolar, assim como a família enquanto instituições sociais contribuem para a formação de ideologias. São nesses lugares que os estudantes vivenciarão parte da infância e da adolescência. Por isso, o projeto político pedagógico e outras organizações curriculares merecem grande atenção, pois eles poderão inculcar um ideário e uma representação simbólica de mundo excludente ou incluyente. Assim, torna-se necessária uma formação para a diversidade e para a inclusão social.

Contudo, na visão de Lockmann e Hennig (2013, p.86), os discursos que circulam na escola não circulam somente naquele espaço. Eles obedecem a regras de formação específicas, são regulados por uma série de procedimentos internos e externos de controle da produção e do funcionamento do próprio discurso. Assim, para os autores as falas dos professores não estão desconectadas de outros discursos, mas formam uma rede ou uma trama.

Nesse sentido, é importante mencionar que esses discursos precisam ser mais inclusivos, promovendo uma ideologia das diferenças, formando uma identidade mais acolhedora que valorize a alteridade e estimule a empatia.

Diante do exposto questiona-se que tipo de pessoa queremos formar? Dentre todas as possíveis respostas podemos afirmar que alguém que seja tolerante e capaz de conviver com as diferenças e que respeite as diversidades, alguém que seja capaz de elucidar conflitos, desmascarar ideologias, filtrar informações, refletir sobre os dilemas da vida, criticar doutrinações, injustiças, preconceitos, ou seja, alguém que construa uma identidade plural, que construa conhecimento, que exerça sua cidadania na acepção plena da palavra, que pondere, que analise, que proponha, que relativize. Enfim alguém que faça as reflexões filosóficas e epistemológicas diante da realidade que se apresenta em seu convívio cotidiano, inclusive no ambiente escolar.

Currículo e Inclusão

Pensar em um currículo que forme para a vida e para o exercício da cidadania é fundamental, contudo, ainda nos deparamos com um cenário de segregação e precarização do espaço escolar, onde o preconceito é recorrente e a diversidade ainda não foi compreendida em sua multiplicidade.

Nesse sentido, Mittler (2003) ilustra que “[...] promover acessibilidade pedagógica significa propor um paradigma curricular pautado no respeito à diversidade dos alunos e em resposta às suas diferenças”. Corroborando com ele Carvalho (2004) ressalta que:

Entre outras adaptações necessárias para se promover a inclusão dos alunos com deficiência ao ambiente escolar destaca-se a importância de aulas baseadas em inteligências múltiplas, a utilização de todos os estilos de aprendizagem, o enfoque na participação do aluno e a avaliação diferenciada de acordo com as metas de aprendizagens e as potencialidades dos educandos (CARVALHO, 2004. p. 43).

No sentido amplo, “acessibilidade curricular compreende [...] a vivência das relações interpessoais entre alunos e membros da escola. O compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, ritos, conhecimentos e ações, nos tempos e espaços educativos” (CARVALHO, 2004. p. 43). Assim, a inter-relação entre aqueles que apresentam algum tipo de deficiência com os demais, proporciona ganhos para ambos por meio do autoconhecimento e do conhecimento do outro.

A integração dos indivíduos ao ambiente escolar ou aos demais espaços sociais foi um paradigma proposto ao longo do século XX. Na atualidade não se pensa mais nesse modelo integrativo, o discurso é o da inclusão. Contudo, o que se pratica é a integração e ainda de forma errônea, já que existe uma segregação escolar do Público Alvo da Educação Especial

(PAEE). Ainda não aprendemos a integrar e as políticas públicas já falam incluir. Precisamos interiorizar a postura de inclusão.

Na sociedade do século XXI é fundamental pensar e praticar o modelo inclusivo, apesar de ainda dos inúmeros desafios a serem enfrentados nesse processo, seja pelos educadores, seja pelos estudantes. Nesse sentido, devemos estar sensíveis e atentos às necessidades daqueles que são excluídos direta ou indiretamente no sistema escolar, respeitando suas individualidades ou qualquer tipo de atipicidades, de forma a proporcionar práticas docentes que venham a atender os desafios da inclusão, visando uma aprendizagem significativa.

Concorda-se com Zen e Hickmann (2013, p. 26) ao afirmarem que se deve

[...] enfrentar os desafios das diferenças em termos de sujeitos, relações com os saberes, conhecimentos, aprendizagens, avaliações, planejamentos, ritmos, tempos, espaços, culturas, linguagens para que a comparação [...] perca seu poder de atuação.

Todavia, é preciso entender ainda que a inclusão escolar é uma estratégia de “governo” político e de “governo”⁸ ético. O primeiro centrado no interior das escolas exercendo ações de uns sobre os outros e o segundo, em que o sujeito exerce ações sobre si mesmo. (LOCKAMANN; HENNING, 2013).

Dessa forma, “[...] ambos os movimentos destacam a inclusão pelo seu viés social, e não pedagógico. Aqui, a ênfase recai sobre o que denominamos aprendizagens sociais, e não sobre as aprendizagens cognitivas” (LOCKAMANN; HENNING, 2013, p.80).

Portanto, segundo essas autoras os entendimentos atribuídos à inclusão escolar como algo moral e social e, não somente pedagógico, não circulam aleatoriamente pelo mundo sem produzir efeitos. Eles incidem sobre os sujeitos, conduzindo suas condutas e regulando suas formas de ser, agir e se comportar na vida escolar e social.

Pensando em práticas inclusivas propõem-se algumas alterações no processo de formação dos professores de licenciatura: estágios supervisionados realizados nos espaços inclusivos; adequação da matriz curricular as questões postas pela inclusão; utilização de técnicas de transposição didáticas para atender às deficiências. É necessário também promover aulas baseadas em inteligências múltiplas, onde se utilize todos os estilos de aprendizagem, com o enfoque na participação do estudante e na avaliação diferenciada de acordo com as metas de aprendizagens e as potencialidades dos educandos. Analisando essas ideias e as condições da inclusão no currículo escolar, elencamos algumas propostas que podem contribuir com a mudança desse cenário (Quadro 1).

Quadro 1 – Algumas condições que podem promover a inclusão

-Eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;
-Promover investimento na capacitação dos professores no conhecimento das várias atipicidades, inclusive na formação inicial;
-Estimular um trabalho colaborativo entre o professor regente e o especialista em inclusão, devido à ineficiência das políticas públicas nas situações cotidianas vivenciadas nas escolas e da lacuna existente na formação dos professores;
-Instigar uma mudança de mentalidade, postura, desprendimento de preconceitos, além do comportamento verdadeiramente inclusivo no trato com as diferenças sejam elas biológicas, culturais ou sociais;
-Impulsionar nova forma de posicionamento por parte dos educadores e uma formação diferenciada por parte da academia para atender os diferentes tipos de deficiências que podem ser encontradas em sala de aula.

Fonte: Marques (2019).

⁸ Termo cunhado por Lockamann; Henning (2013).

Trabalhar na perspectiva da diversidade e de uma educação inclusiva é essencial na construção do currículo escolar. Há que se compreender que a sociedade é heterogênea constituída por diferentes indivíduos. Nessa perspectiva, a escola é um local privilegiado para essa formação, devido seu caráter socializador e sistematizador dos conhecimentos. Diante disso, entendemos que alguns desafios ainda precisam ser vencidos como:

- Investir na formação de professores, especialmente a inicial;
- Entender que o AEE não é uma disciplina, eximindo o professor regente de suas responsabilidades;
- Deixar de enviar o estudante no contra turno para instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, onde as práticas escolares para os estudantes com deficiência ainda são ineficientes, salvo nos casos realmente necessários;
- Mudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, acrescentando a disciplina de educação inclusiva;
- Romper com o paradigma ainda existente da integração;
- Garantir à pessoa com deficiência o acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida. (BRASIL, 2015, s. p.).

Reiteramos que a inclusão social e, especialmente, a escolar é imprescindível, posto que a mesma torna os sujeitos mais humanos, altruístas, alteros, preparados para o convívio social. Por isso, ressaltamos, ainda, que a inclusão, somente, se estabelece quando se reconhece e se valoriza a diversidade como o elemento fundante de qualquer sociedade.

No contexto escolar o conhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência é fundamental para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, pois há, em muitos casos, negligência a esse respeito, fato que tem comprometido o desenvolvimento integral dessas pessoas. Diante disso, os professores precisam conhecer o perfil do estudante com deficiência no intuito de criar situações que promovam a inserção deles no processo de ensino e aprendizagem e relações pautadas em possibilidades, buscando promover a emancipação para a vida social.

Lira e Schlindwein (2008) afirmam: “[...] quando mediações não possibilitam aprendizagens que promovam os processos psicológicos superiores, o desenvolvimento da pessoa é organizado para engendrar complicações secundárias [...] que passam [...] a defini-las” (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008). Complementando essas ideias Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) ressaltam que:

os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária.

Vygotsky (1997) discutiu essa perspectiva de compensação no caso da falta de um sentido. Na cegueira, não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, senão a linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes que se constitui na fonte da compensação.

Na educação de pessoas com deficiência visual (PcDV) “[...] a utilização de recursos adequados é extremamente necessária, principalmente, se for levando em consideração que uma das grandes dificuldades, em especial para a pessoa cega, é o contato e as experiências com o meio onde estão inseridos” (RÉGIS; CUSTÓDIO; NOGUEIRA, 2011, p. 604).

Nesse sentido, Régis (2016) destaca que a visão é o sentido que estimula a percepção, a absorção e a sistematização do conhecimento. Por meio dela cria-se a consciência espacial, por esse motivo o mundo é tão “visual”. Por isso, é necessário torná-lo “visível” também para pessoas com deficiência visual, no intuito de ampliar esse conhecimento de mundo.

Esperamos que a educação passe a adotar o paradigma da inclusão de forma concreta, algo ainda não praticado em muitas escolas e, nem tampouco, na formação dos professores, mesmo diante das legislações e dos vários documentos propostos pelas políticas públicas brasileiras.

Acreditamos que isso se deve ao fato da inclusão não ser uma atitude cotidiana na sociedade em que vivemos. Isto significa dizer que é necessária uma mudança de mentalidade, postura e desprendimento dos preconceitos. Como podemos notar a seguir:

Para que o aluno com deficiência garanta sua permanência na escola, a acessibilidade curricular deve apresentar uma forma efetiva de alcance de metas e finalidades. Desta maneira, o currículo acessível é inclusivo, este deve ser organizado em demandas de aprendizagem pautadas nas habilidades e condições dos alunos. Desta forma, o ensino se faz por meio de diferentes trabalhos pedagógicos e remoção das barreiras que se interponham ao processo de aprendizagem (MITTLER, 2003, p. 76).

Devemos entender que a deficiência apenas limita e não impossibilita o aprendizado e a vivência no mundo. Por outras vezes, a limitação pode criar possibilidades de inovação e criatividade na busca do conhecimento e nas relações da vida cotidiana. É preciso acreditar, incentivar e apoiar essas pessoas em seus objetivos de vida, ampliando suas perspectivas a respeito do mundo e de si mesmos.

É importante dizer que os professores que recebem estudantes cegos ou com baixa visão em sala de aula, “[...] na sua maioria, têm apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. Há uma tendência cultural da pessoa vidente considerar este indivíduo como limitado, e, conseqüentemente, incapaz ou deficiente” (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 176).

É preciso que a escola, a família e a sociedade colaborem para a independência e a construção do conhecimento das pessoas com deficiência de forma mais significativa, entendendo que a deficiência causa dificuldades que podem ser ultrapassadas de forma que esse indivíduo não precise se adaptar ao mundo dos videntes, já que ele não o é. Mas, compreender que se trata de alguém que tem singularidades que implicarão na forma de ensinar do professor e na capacidade de aprender e de compreender o mundo em seus mais diversos aspectos.

É necessário romper com a postura do “coitadismo” nas relações entre interpessoais e acreditar nas capacidades das PcDV e estimulá-las a superar suas dificuldades como qualquer outra pessoa. Devemos percebê-los por suas potencialidades, observando-os de forma integral.

Nessa perspectiva, Régis (2016) destaca que é necessário ao professor em formação receber informações sobre as deficiências e os transtornos que ele pode encontrar em sala de aula, de forma a deter conhecimentos sobre as possibilidades e os desafios que ele encontrará no âmbito escolar.

É mister dizer que a geografia tem uma grande responsabilidade no âmbito da inclusão por ser uma ciência social. Ela deve contribuir com a inclusão no intuito de melhorar as

relações sociais entre os indivíduos que produzem o espaço geográfico em seus múltiplos aspectos, através de sua diversidade de métodos e linguagens. Esse campo do conhecimento tem a possibilidade de tornar o mundo visível para as pessoas com deficiência visual através da Cartografia Tátil e de outros recursos pedagógicos.

Abordar a temática da inclusão escolar representa a necessidade de uma reorganização do sistema educacional, um novo modelo de formação docente e um novo modelo de escola, pautado na diversidade e contrária ao modelo tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletivo e homogeneizador (ALMEIDA, 2016).

Considerações Finais

Percebemos que é inescusável construir um currículo escolar voltado para a formação de cidadãos aptos à vida em sociedade, sabendo lidar com as diferenças, entendendo que todos têm capacidade para aprender, desde que tenham as condições mínimas.

Nessa perspectiva, é salutar criar formas de ação curricular para engendrar novos modos de ensinar e novas possibilidades de agir, interferir e modificar a realidade ainda excludente por meio de ações comprometidas com a prática da inclusão, procurando romper com a violência simbólica ainda existente em algumas relações sociais e ultrapassar atitudes preconceituosas e discriminatórias que levam à exclusão.

A geografia necessita assumir posturas inclusivas, procurando desenvolver recursos pedagógicos acessíveis e adequados visando ações de intervenção que venham contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, tornando os espaços geográficos possíveis de serem conhecidos e apreendidos pelas pessoas que necessitam de algum tipo de adaptação curricular.

Logo, um currículo inclusivo deve privilegiar as potencialidades dos estudantes e não suas limitações, proporcionando a construção do conhecimento, valorizando as diferenças e, para isso, é necessário investir na formação de professores e em acessibilidade rompendo com o estigma da diferença.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Lúcia Alves de. Tecnologia assistiva: apoio a inclusão de alunos com deficiência visual. Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2., Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2, 2016. **Anais do II CINTEDI**, Campina Grande-PB. 2016. p. 1-6. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD4_SA6_ID2870_23102016171939.pdf. Acesso em: 04 jul. 2018.

APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat. **Capitalismo, trabalho, currículo e as suas interfaces com a profissionalização docente**. [s. d.] Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/capitismo_trabalho_curriculo_e_a_s.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019. p. 1-6.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7. 853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fev. de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 08 set. 2017.

BONAFÉ, Jaume Martínez. El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. **Investigación en la Escuela**, n. 76. v. 1, 2012. p. 7-23. Disponível em: https://www.uv.es/bonafe/documents/InvEsc76_Eval_def_bonafe.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Currículo e políticas públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 324-336, mar.-set. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 03 out. 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Acessibilidade curricular para o aluno com deficiência intelectual**. 2004. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12704. Acesso em: 08 set. 2017.

DALE, Roger. **Revista espaço do currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-28, mar.-set. 2008. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3640/3009. Acesso em: 28 mar. 2019.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane, Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2017.

LOCKAMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. A inclusão escolar como governo político e ético: uma ênfase nos processos sociais em detrimento dos processos pedagógicos. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; ZEN, Maria Isabel Habekost Dalla; FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 83-100.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

RÉGIS, Tamara de Castro; CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; NOGUEIRA, Ruth Emilia. Materiais didáticos acessíveis: mapas táteis como ferramenta para a inclusão educacional. In: **Colóquio de cartografia para crianças e escolares**, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 598-612. Disponível em: <https://cartografiaescolar2011.files.wordpress.com/2012/03/materiaisdidaticosacessiveismapaataisferramentainclusaoeducacional.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

RÉGIS, Tamara de Castro. **Um estudo para elaboração de atlas municipal na perspectiva da educação geográfica inclusiva: o atlas adaptado do município de Florianópolis**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168016/341467.pdf?sequence...> Acesso em: 18 jul. 2017.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão**. Secretaria de Educação Especial -

SEESP/Secretaria de Educação à Distância - SEED/MEC, Brasília-DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em 10 nov. 2017.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar** - História e fundamentos. São Paulo: Intersaberes, 2012. 216p.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Fundamentos de defectologia. Trad. Lic. Maria del Carmem Ponce Fernandez. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; HICKMANN, Roseli Inês. Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender. In: TRAVERSINI, Clarice Saete; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’LGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 21-32.