

INCLUSÃO E CURRÍCULO: desafios contemporâneos

Kelvin Custódio Maciel¹
 Jeice Campregher²
 Jacqueline Leire Roepke³

RESUMO: O presente artigo visa promover reflexões sobre as relações entre inclusão e currículo. Propomos diálogos articulados às Políticas e Gestão Educacional, à BNCC e à formação docente. A pesquisa de caráter teórico-bibliográfico buscou investigar em legislações, decretos, artigos e livros de especialistas na área de educação especial, as relações entre inclusão e currículo e os desafios enfrentados na efetivação das práticas inclusivas no espaço escolar. Os resultados obtidos demonstram que há ainda no Brasil uma distância considerável entre o discurso estabelecido pelos órgãos responsáveis e as ações que viabilizam a efetivação da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Ressalta-se a importância das reflexões sobre a inclusão escolar e o currículo fazerem parte do cotidiano da formação dos professores, tendo em vista que muitos dos profissionais da educação não são preparados para os desafios da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Currículo; Educação; BNCC.

ABSTRACT: This article aims to promote reflections on the relationship between inclusion and curriculum. We propose articulated dialogues on Educational Policies and Management, BNCC and teacher training. The research of theoretical and bibliographical character, sought to investigate in legislations, decrees, articles and books of specialists in the field of special education, the relations between inclusion and curriculum and the challenges faced in the implementation of inclusive practices in the school space. The results show that there is still a considerable distance in Brazil between the discourse established by the responsible agencies, and the actions that make possible the inclusion and accessibility of people with disabilities and / or special educational needs. The importance of reflections on school inclusion and curriculum being part of the daily routine of teacher education is emphasized, given that many education professionals are not prepared for the challenges of inclusive education.

Keywords: Inclusion; Curriculum; Education; BNCC.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil se tornou possível com a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Desde então, o Governo Federal vem lançando documentos, programas, decretos, legislações e portarias que fazem parte da reconfiguração política brasileira acerca da inclusão escolar. Percebe-se no contexto atual das políticas de inclusão no Brasil, discursos sobre inclusão que defendem a promoção e a garantia do direito ao acesso às instituições educacionais a

¹ Doutorando em Filosofia no PPGF da PUCPR. E-mail: kelvin.sedi@gmail.com

² Doutoranda em Educação no PPGE da FURB. E-mail: jeice.campregher@uniasselvi.com.br

³ Mestre em Educação pela FURB. E-mail: jacqueline.roepke@uniasselvi.com.br

todos. Além disso, há um esforço significativo no sentido de tornar os espaços escolares ajustados à circulação de todos os estudantes, o que envolve, inclusive, a acessibilidade. Para Omote *et al* (2005), a acessibilidade representa uma tática de cunho político e econômico potencializador da inclusão escolar.

Antes de aprofundar aspectos sobre a inclusão, faz-se necessário realizar algumas reflexões sobre currículo e educação. A discussão sobre currículo tem sido transformada ao longo da História. Essas transformações foram produzidas desde eventos marcantes do século XX, como a Primeira Grande Guerra e a Revolução industrial. No Brasil, as transformações sofreram influência da tomada do poder pelos militares na década de 60, de divergentes correntes teóricas, entre outros aspectos que alteraram a visão do currículo ao longo da história. Para Popkewitz (1995, p. 39) “a escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles – a linguagem, a ciência ou o conhecimento – foi entendido da mesma forma através dos tempos”. Pode-se compreender, portanto, que a educação é orientada a partir de alguma visão de mundo vigente e, ao mesmo tempo, é uma resposta das instituições escolares às exigências da sociedade num dado momento. Nas décadas de 60 a 80, no contexto brasileiro do período da ditadura militar, observamos florescer com vigor as tendências tecnicistas da educação, tornando-se necessário uma nova organização política e social, centrada na produtividade e na formação de indivíduos eficientes para as fábricas.

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução e propaganda, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Deste modo, a educação passou a ser compreendida como um retrato de uma visão sistemática de mundo, representada num currículo rígido, autoritário e homogêneo. Por isso, entende-se que a educação não se reduz a uma linguagem da aprendizagem, mas é um processo amplo que envolve diálogo, participação, construção do conhecimento para a formação de um sujeito crítico-cidadão. Para isso, é necessário a construção de um currículo que oriente os processos de ensino-aprendizagem, o que se dará amarrado às concepções vigentes. A palavra *curriculum*, de origem latina, aponta para uma rota, um curso um caminho – podendo ser esse de vida, de atividades ou de um grupo. Para Goodson (1996), o

currículo, além de percurso, corresponde aos conteúdos que serão estudados. Uma busca sobre os estudos do currículo possibilitará observar desde posturas normativas, descritivas e críticas, seja o currículo explícito ou *oculto*, isto é, um conjunto de valores e ideologias transmitidos tacitamente no contexto escolar (SILVA, 2000).

Dessa maneira, a visão sobre currículo ou o currículo proposto como norte em determinada época vai, inclusive, alterar a visão que se tem da educação e dos objetos a serem abordados. Tal afirmação vai ao encontro de Sacristán (1998, p. 52): “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”. Da mesma maneira, não se pode ignorar o caráter político do currículo. Assim, parte-se do pressuposto de que há uma estreita relação entre educação, inclusão e currículo. Por conseguinte, o presente artigo se propõe a levantar publicações sobre essa temática e perspectivas em torno dela. Além de consultas em legislações, decretos, artigos, e livros de especialistas na área de educação especial. Para tanto, os procedimentos metodológicos são guiados pela pesquisa teórico-bibliográfica. Diante do exposto, o presente artigo busca compreender as relações entre inclusão e currículo e os desafios enfrentados na efetivação das práticas inclusivas no espaço escolar. Apontaremos contribuições do campo da educação, analisando criticamente a constituição do currículo como um lugar de promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Veremos, num primeiro momento, algumas ponderações sobre inclusão e currículo: políticas e gestão educacional, na sequência abordaremos a educação inclusiva na BNCC, findando a discussão em torno dos desafios acerca do currículo na formação docente.

INCLUSÃO E CURRÍCULO: políticas e gestão educacional

Recentemente, o congresso brasileiro aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 13.005, no qual estabelece 20 metas a serem atingidas em 10 anos com o objetivo de melhorar qualitativamente a educação no país. Dentre as metas, diretrizes e estratégias contempladas no plano nacional, destaca-se a meta número 4, que visa:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67).

O objetivo dessa meta é propiciar as condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos os estudantes nas escolas regulares. Deste modo, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam a ter o direito de acesso e permanência nas escolas comuns (KRAEMER; THOMA, 2018).

Sabe-se que por um longo período da história esses sujeitos eram praticamente desconsiderados pelas políticas educacionais. Uma pequena parte dos estudantes que se atreviam a tentar encontrar um lugar nas escolas regulares, tiveram que se esforçar para se adaptar a própria escola e ainda lidavam com suas necessidades diferenciadas de aprendizagens. Estas necessidades pareciam colidir com o currículo, que por sua vez, já havia sido definido anteriormente, sem levar em consideração a singularidade desses estudantes (VIEIRA; RAMOS, 2018). Como é visto na área de Educação Física, por exemplo. Costa e Munster (2017) evidenciam as dificuldades de adaptações curriculares aos alunos com deficiência visual em aulas de Educação Física. Isso se tornou notório através da inexistência de estratégias que integrassem esses alunos e possibilitassem a eles o acesso isonômico às aulas no espaço escolar. Segundo Costa e Munster (2017), a ausência dessas adaptações corresponde a uma barreira de acesso aos estudantes. Isso resulta em dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem e, como consequência, não há o aproveitamento e rendimento esperado dos alunos nas propostas de ensino da Educação Física.

O emprego de adaptações curriculares é uma das estratégias que possibilita o acesso de alunos com deficiências aos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, busca distanciar-se o mínimo possível do currículo comum. As adaptações buscam possibilitar que os alunos consigam, de forma autônoma, ter as condições mínimas para participarem efetivamente dos processos de aprendizagens. Por sua vez, Vieira, Ramos e Simões (2018) propõe uma problematização do currículo. Segundo as autoras, deve-se pensar em estratégias que possibilitem a superação da paralisia docente diante da escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Uma estratégia que se desenha para a superação desse quadro vem sendo a busca por conhecimentos que dialoguem com as trajetórias dos alunos, permitindo ao professor lançar novos olhares sobre os currículos escolares para refletir se os mesmos precisam ser adaptados, flexibilizados, adequados ou, caso contrário, constituídos e praticados de forma a levar o estudante a

criar uma relação com o conhecimento para conhecer a si, os outros e a sociedade da qual faz parte (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 15).

Segundo Magalhaes e Soares (2016) ainda persistem padrões homogeneizantes em parte dos discursos e de ações realizadas pelos docentes. Como exemplo, a distribuição de alunos no espaço escolar concentrando os alunos com deficiência na mesma sala. Essas atitudes e ações podem ser decorrentes do sentimento de paralisia. Podem expressar ações intuitivas em resposta ao não saber como enfrentar os desafios da proposta inclusiva.

De acordo com Vieira, Ramos e Simões (2008), uma das possíveis explicações para o sentimento de não se saber ao certo o que ensinar aos alunos é a concepção de currículo: o cumprimento de atividades planejadas; aplicação de avaliações; apontar rendimento do aluno ao final do ano. Nesse sentido, há uma pressão para que esses itens sejam aplicados e alcançados com objetivos claros de obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar. Assim, fica evidente a relevância de momentos e espaços formativos para a equipe de profissionais da escola. Esses espaços podem contribuir para construção do conhecimento, manifestação de dúvidas e anseios por parte da equipe escolar. Nesses espaços, os docentes poderiam se sentir acolhidos e receber orientações para conduzir o processo educativo de modo inclusivo, distanciando-se de práticas homogeneizantes e sem alicerce teórico.

Para Magalhaes e Soares (2016), faz-se necessário pensar em um currículo mais flexível. Pensar em propostas menos rígidas que atendam às demandas de todos os estudantes. Para as autoras, durante muito tempo compreendeu-se que o ingresso de estudantes com deficiência minimizaria o currículo, dificultando o progresso dos demais. Por isso, é importante que haja discussões sobre currículo como forma de retroalimentar as práticas inclusivas realizadas em instituições brasileiras. A partir das reflexões propostas por Peixoto *et al* (2018), há um distanciamento dos órgãos reguladores que possuem poder de decisão e a sociedade civil. A mobilização dos movimentos sociais é de caráter decisório para que esses direitos sociais sejam alcançados. Sugere-se ainda, maior articulação entre os atores sociais que defendem as mesmas ideias, ganhando força para superar as exclusões sociais (PEIXOTO *et al*, 2018). Compreende-se que as práticas educativas têm sido conduzidas desassociadas da perspectiva inclusiva, seja de modo intencional, ou por falta de boa vontade de grande parte dos professores. Nota-se que muitas práticas que pretendem ser inclusivas, acabam por enfatizar as diferenças de modo inapropriado. Assim, elas excluem exatamente o público que elas visavam incluir. Segundo Popkewitz (2016), as

políticas educativas que visam a formação dos cidadãos do futuro comprometem invariavelmente os processos de inclusão e exclusão-abjeção, e esses efeitos são acionados no currículo.

Partindo desses pressupostos, Lima e Gil (2016) tecem reflexões sobre as influências do currículo na formação dos estudantes. Os pesquisadores enfatizam o papel que historicamente a psicologia ocupou nas formulações curriculares. Além da psicologia descrever as mudanças pelas quais as pessoas passam ao longo do ciclo vital, ela também produziu caracterizações da criança desejável. Em outras palavras, pode-se dizer que a psicologia tentou definir o que é uma criança “normal”.

Tratar os objetos da escolarização como monumento nos permite perguntar sobre como esses objetos – crianças e a construção das diferenças – tornaram-se historicamente possíveis e plausíveis para pensar sobre as pessoas como portadoras de diferenças individuais não como algo natural, mas explorar as lógicas ou racionalidades específicas que estão em operação nos conhecimentos da psicologia e da antropologia relacionados à educação (LIMA; GIL, 2016, p. 1144).

Segundo Lima e Gil (2016), existem esferas que perpassam formulações curriculares e que balizam as formas pelas quais a escola concebe e lida com os estudantes (o que abarca também os estudantes com necessidades educacionais especiais). Portanto, as maneiras de interação com os estudantes que escapam dos modelos de criança desejável não podem ser rotuladas como “naturais” ou espontâneos. Um entendimento que parece contrastar com essa concepção é o multiculturalismo. Um currículo multicultural assume a responsabilidade de incentivar a alteridade, a tolerância, o respeito as diferenças e às diversas culturas existentes. Nesse sentido, as teorias pós-críticas trazem uma nova discussão no campo do currículo, concebendo o currículo como um espaço de luta, de conflitos, de identidade, de constituição dos processos de aprendizagem do sujeito. Segundo Silva (2011, p. 150):

As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada. Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Essa perspectiva de currículo, designada de teoria pós-crítica, distancia-se dos modelos tradicionais de currículo, tanto os técnicos, como também, os de tendências progressistas de base psicológica. Assim, assume-se uma posição crítica em relação às expectativas escolares sobre os sujeitos. A partir dessa perspectiva, procura-se se distanciar das abordagens de base psicológica que contribuíram para a constituição da *criança desejável*. Na sequência da argumentação, serão apresentadas ponderações sobre a educação inclusiva na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BNCC E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Base Nacional Comum Curricular de 2017, é o documento que constitui a política curricular nacional, estabelecendo um norte, a partir das diretrizes essenciais para os entes da federação brasileira construírem e reconstruírem o seu Projeto Político Pedagógico ou sua Proposta Pedagógica, de acordo com as necessidades regionais, culturais, sociais, buscando promover a educação integral do estudante brasileiro. É importante destacar que a atual BNCC faz referência a educação para as pessoas com deficiência apenas uma vez, na página 16 de sua introdução, mencionando a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesse sentido, há uma escassez de pesquisas em periódicos com críticas à BNCC devido a insuficiência de conteúdo direcionado à perspectiva inclusiva ao longo do documento.

Viana e Silva (2019) afirmam que há um desencontro entre as convenções relativas à escolarização da BNCC e as convenções da educação especial. Por exemplo, a BNCC enfatiza o AEE – atendimento educacional especializado –, e a utilização de salas com recursos multifuncionais. Essas salas configuram-se em um dispositivo atual no que se refere à proposta inclusiva. Entretanto, tem-se falado em adaptação curricular, em flexibilização do currículo, mas a educação especial parece não se fazer presente nas teorias que permeiam a BNCC (VIANA; SILVA, 2019). Por vezes, segundo Viana e Silva (2019), parece que a perspectiva inclusiva se reduz à utilização das salas com recursos multifuncionais por parte de estudantes com necessidades educacionais especiais. Contudo, a proposta inclusiva vai muito além disso. Dentre as reflexões possíveis, uma delas é quanto à didática empregada. É preciso empreender discussões mais efetivas. As discussões em torno da inclusão deveriam perpassar a narrativa do capital escolar. Trata-se de uma desconstrução de

paradigmas. Passa-se do "como eu ensino" para "como os estudantes aprendem" (VIANA; SILVA, 2019).

Na perspectiva de Orrú (2018), há um retrocesso latente das conquistas de uma educação na direção de uma educação inclusiva na BNCC. Nas palavras da autora:

[...] onde o ritmo; os modos de aprender, as diversas maneiras de compartilhar saberes, os interesses que movem o desejo pelo aprender, as diferenças individuais e coletivas, as singularidades subjetivas, os princípios de solidariedade, aceitação e tolerância, a valorização da heterogeneidade, a diversidade curricular são dispersas em conteudismos fragmentados e uma infinidade de habilidades que restringirão aprendizagens criativas em cabeças informadas sob a égide do método do século XVII baseado na memorização, repetição e fixação em prol de um ensino tecnicista e meritocrático pelo controle da aprendizagem dos alunos (ORRÚ, 2018, p. 147).

Nesse sentido, Vieira, Ramos e Simões (2018) também concordam que as discussões referentes à perspectiva inclusiva na BNCC estão simplificadas, estando geralmente centradas na pergunta "como ensinar?", portanto, ressaltando técnicas educativas. Viana e Silva (2019) indagam: onde estão as discussões sobre aprendizagem vinculada à inclusão? Deste modo, é visto que os debates acerca da BNCC parecem estar muito canalizados nos conteúdos, reforçando ainda mais uma pedagogia tecnicista. Nesse sentido, percebemos que a BNCC vai de encontro com a visão de mundo vigente, retroagindo às abordagens tecnicistas, e obedecendo a uma racionalidade neoliberal em curso. Se nas décadas de 60 a 80, no contexto brasileiro da ditadura militar, as tendências tecnicistas da educação estavam ancoradas num projeto econômico de produtividade fabril, de formação de sujeito eficientes economicamente, na atual conjectura percebe-se a atenuação desse projeto, com interesses econômicos ainda mais sutis. Deste modo, Orrú (2018) enfatiza que os pressupostos de uma educação na perspectiva da inclusão se tornam essenciais no combate a um ensino alicerçado na homogeneização e na avaliação estática da aprendizagem com fins de produção de resultados.

[...] espaços de aprendizagem com ações pedagógicas inovadoras e inclusivas transgridem os alicerces de um esquema de ensino disciplinar e de controle, tal como se caracteriza aquele predito na BNCC. O que todos os aprendizes devem saber é que a Base não contempla os pressupostos previstos nos documentos que a antecedem e que sustentam os projetos políticos- - pedagógicos de espaços de aprendizagem singulares e democráticos (ORRÚ, 2018, p. 150).

Viana e Silva (2019) questionam se a formação humana que se pretende proporcionar aos indivíduos não deveria estar no centro das discussões da BNCC. Seguindo esse pressuposto, a inclusão também teria um lugar destacado, fundamentado na justiça escolar e no direito à aprendizagem. É válido esclarecer que, por formação humana, entende-se algo muito mais amplo do que a fabricação do cidadão desejado, como foi mencionado por Lima e Gil (2016). Uma educação voltada à formação humana, isto é, humanista, visa compreender o ser humano na sua amplitude, nas suas potencialidades, reconhecendo que as pessoas têm potenciais e estilos de aprender diferenciados.

A problematização do currículo apresenta-se como incontestável tarefa da educação e, portanto, permanece como importante na forma de retroalimentar as práticas de inclusão escolar desenvolvidas no campo educacional brasileiro (MAGALHAES; SOARES, 2016, p. 1145).

É necessário, portanto, uma discussão mais profunda acerca dos processos de ensinar e aprender, que compreenda o currículo para além de argumentos pautados na revolução técnica ou na revolução tecnológica (VIANA; SILVA, 2019). Será que chegamos num ponto em que a inserção profissional está deliberadamente sendo mais visada, mais tencionada do que a formação humana? Segundo Viana e Silva (2019), a solução poderia estar em currículos que fossem organizados de forma integrada, em vez de desembocar no parcelamento do conhecimento. Deste modo, as disputas em torno do currículo, como a proposta da BNCC, requereriam uma postura mais participativa e ativa por parte dos professores. É pertinente lembrar de que estamos às vésperas da implantação da BNCC e nem todos os professores estão a par do que preconiza o documento.

Vale ressaltar que essa fragilidade apontada por Viana e Silva (2019) pode não configurar o que de fato acontece em todas as instituições do território nacional. Há, certamente, a possibilidade de que em alguns contextos específicos, escolas ou formações continuadas, a BNCC possa estar de fato sendo analisada, discutida e articulada com a realidade de determinada instituição ou região. Conforme Vieira, Ramos e Simões (2018) é possível que essas discussões restritas e simplórias em torno da inclusão educacional e o currículo sejam reflexos da falta da formação docente específica dos profissionais da educação. Assim, os professores tendem a sintetizar o processo de ensino e aprendizagem que é tão complexo e multifacetado. Por conta disso, a próxima seção irá enfatizar a formação docente e suas relações com os currículos.

CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Vieira, Ramos e Simões (2018) além de possibilitar recursos didáticos e de acessibilidade que atendam às necessidades de todos os alunos, é necessário que existam novas discussões, problematizações e investimentos tanto na formação inicial, quando na formação continuada de profissionais da educação. Como foi visto na seção anterior, não é raro que professores aleguem que não se sentem preparados para trabalhar com crianças ou adolescentes que apresentem necessidades educacionais especiais. É muito frequente que esses professores justifiquem essa insegurança atribuindo-a à formação docente deficitária, por meio de asserções similares a essa: "A faculdade não me ensinou o que fazer com estudantes com deficiência". Vieira, Ramos e Simões (2018) questionam se a formação de professores tem destinado espaços e tempos para debates e diálogos que correlacionem e questionem as relações entre teorias da educação e a realidade das escolas. Por outro lado, os autores problematizam se os professores têm assumido os papéis de disseminadores, mediadores e instigadores dos processos de construção de conhecimento e, ainda, a postura essencial de professores pesquisadores.

Essa vulnerabilidade em que nos coloca o "aprender a tornar-se" não pode ser excluída da universidade, silenciada na construção de um mundo à parte das práticas sociais para as quais a universidade explicitamente afirma preparar os graduandos. Há sempre um ou vários riscos envolvidos em se confrontar uma narrativa, uma disciplina, um saber; há risco em relacionar-se simbolicamente com formas de conhecimento, com currículos, com o outro; a relação com o outro representa risco - risco de mudar perspectivas, conceitos, pressupostos e maneiras de pensar (JORDAO, 2011, p. 273).

Nesse raciocínio, considera-se que a formação acadêmica em cursos de formação de professores, as disciplinas que tratam da temática da inclusão e os Seminários de Educação podem configurar espaços de discussões e debates em torno do cotidiano escolar e da inclusão. Para Andrade *et al* (2012), há inúmeros aspectos a serem discutidos e revistos no que diz respeito a educação superior brasileira. Dentre esses aspectos, destaca-se a necessidade de incluir discussões referentes a inclusão social. Deste modo, Andrade *et al* (2012) compreendem que o sistema educacional superior brasileiro é fortemente engessado, dificultando a abertura para que os próprios alunos possam realizar diferentes caminhos. Nesse sentido, as análises de Carniel (2018) evidenciam as mudanças recentes quanto a inclusão da Libras na grade curricular do ensino superior. O pesquisador chama a atenção para a importância recente implementação da Libras como disciplina obrigatória em todas

as licenciaturas do país. Há, deste modo uma mudança de perspectiva sobre a surdez e a língua de sinais. Isso se deve as intensas mobilizações em torno da transformação do estatuto linguístico da Libras, isto é, a surdez passa a ser vista com suas particularidades, inclusive numa perspectiva étnico-linguística. Por essa razão, é de suma importância que o ensino de Libras seja praticado nos variados níveis de ensino. Ainda assim, apesar dos desafios inerentes ao ensino e a conscientização da Libras na formação docente, pode-se ver ainda a dificuldade docente em se colocar como mediador, disseminador e capaz de instigar os processos de construção de conhecimento. Tal reflexão se apoia em Vieira, Ramos e Simões (2018, p.12):

Se, para romper a sensação de paralisia em frente ao aluno com algum tipo de *deficiência* e transtornos globais do desenvolvimento são necessários investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, precisamos considerar que essa ruptura também demanda novas atitudes desses educadores nos cotidianos escolares. A relação entre professores do ensino regular e os considerados especializados em educação especial pode ser um movimento profícuo a fortalecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e a produção de saberes de como lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos na escola regular.

Nesse sentido, podem ser realizadas inúmeras mudanças curriculares no ensino superior, mas elas não serão efetivas se os professores não adotarem novas atitudes diante dos desafios da educação inclusiva. Quantos professores ficarão limitados ao aprendizado no ensino inicial da Libras que tiveram em seus cursos de licenciatura? Da mesma maneira, podemos nos interrogar se os professores têm mantido atitudes e ações engessadas, pois os currículos do ensino superior priorizam a aprendizagem de conteúdo específicos. Compreende-se que as questões que entremeiam os debates acerca de inclusão e currículos não são apenas de teor técnico. Há fatores essencialmente políticos que fundamentam os diferentes pontos de vista sobre inclusão escolar e currículo. No Brasil, existem muitos estudos sobre a formação de professores na área de educação inclusiva, mas poucas são as pesquisas que se destinam a debater as políticas de formação de professores no âmbito da inclusão escolar de alunos com deficiência (CHAMBAL; BUENO, 2014). Nesse sentido, cabe uma reflexão de Jorão (2011, p. 273) sobre a possibilidade de ir além em relação ao currículo:

Novas figuras curriculares, o contato com novas formas de saber e novos conhecimentos trazem riscos; mas trazem com esses riscos possibilidades de

aprender além das fórmulas mnemônicas e informações factuais - possibilidades de aprender responsiva e responsabilmente nas quais o investimento de nossas identidades pode ser recompensador (JORDAO, 2011, p. 273).

Sabe-se que a discussão sobre currículo se torna infrutífera se não houver o empenho de todas as instâncias e sujeitos pedagógicos em termos de atualização e formação. A reflexão em torno da inclusão escolar e do currículo deve estar presente na formação continuada dos professores, alicerçada numa concepção que compreenda o currículo como uma proposta de trabalho colaborativo, participativo, democrático. Nesta perspectiva, o currículo não se restringe a uma visão de mundo, mas a múltiplos olhares, saberes e vivências que possam promover a inclusão, tanto para os professores como para a pluralidade de alunos. Ainda, foi possível observar que em algumas instituições há o parâmetro da criança desejável, o modelo que se espera formar. Verificou-se, em alguns casos, ausência das adaptações curriculares corresponde a barreiras aos estudantes. Apesar de haver diretrizes curriculares, a escola não é considerada um ambiente estagnado, cristalizado, mas está em constante transformação. Nesse sentido, destaca-se os sentimentos de paralisia por parte de docentes. O fato de não saber o que fazer e como agir, devido às pressões do próprio currículo, pelos cronogramas escolares e pelas demandas distintas por parte de um público heterogêneo. Em alguns espaços que se dizem inclusivos, ainda existe o isolamento dos sujeitos por ausência de recursos materiais ou humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo desse artigo foi levantar os desafios que despontam entre inclusão e currículos na contemporaneidade, foi possível observar diferentes perspectivas a partir dos autores abordados. Dentre essas análises podem ser destacados alguns pontos: I) a necessidade de mais investimentos quanto à formação docente (inicial e continuada); II) a disponibilização de materiais adequados na escola; III) a necessidade de uma reflexão crítica dos encadeamentos decorrentes dos currículos escolares; IV) a valorização e a inserção de políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência na BNCC e, V) a necessidade do ensino de Libras na formação docente. A partir das reflexões dos autores apresentados no presente artigo, pode-se observar perspectivas que apontam para diferentes origens dos desafios da inclusão. Algumas dessas perspectivas concordam

quanto às origens de tais desafios, outras apontam em diferentes direções. Nesse sentido, verificou-se que há uma tentativa de retirar a responsabilidade de si e lançar sobre o outro, por exemplo: as instituições procuram lançar sobre os professores, os professores sobre a falta de formação ou até mesmo a culpabilização das crianças que não se esforçam para se adaptar ao espaço escolar.

Por fim, destaca-se o princípio de educação democrática e acessível a todos. Compreende-se que esta é a meta, o objetivo a ser alcançado para uma educação verdadeiramente inclusiva. Portanto, sugere-se que tanto no âmbito das pesquisas, quanto nas demais ações diretamente vinculadas à inclusão, atores sociais de diferentes esferas se unam e busquem, conjuntamente, soluções aos desafios inerentes às práticas inclusivas. Para que o discurso “inclusão para todos” passe do plano da utopia para a ação, é necessário o engajamento de todos, – professores, governantes, pais, alunos e pesquisadores – na concretização de medidas que envolvem desde às necessidades básicas de adaptações físicas às melhores formas de organização metodológicas, curriculares e epistemológicas. Isso está em consonância com o princípio de educação democrática e acessível a todos, bem como, na cooperação de todos os agentes responsáveis pela inclusão. Recomenda-se que novos diálogos e debates sejam conduzidos de maneira colaborativa, com a participação de representantes de todas as esferas da educação, intensificando a parceria entre universidades e comunidade escolar que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais. Para que assim, todos os envolvidos busquem a concretização das melhorias das condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação proposta pelo Plano Nacional da Educação (PNE).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE**, C. Y.; et al. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 93, n. 235, p. 698-719, 2012.
- BRASIL**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: Inep, p. 404, 2015.
- CARNIEL**, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23, p. 1-21, 2018.
- CHAMBAL**, L. A.; **BUENO**, J. G. S. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*. v. 34, n. 93, p. 225-239, 2014.
- COSTA**, C. M.; **MUNSTER**, M. A. V. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 23, n. 3, p. 361-376, 2017.
- COSTA**, W. G.; **SILVA**, V. L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. *Educação em Revista*. n. 36, p. 245-260, 2010.
- GOODSON**, I. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1996.
- JORDAO**, C. M. Epistemofagia transformadora: saberes locais e inclusão no ensino superior brasileiro. *Educação em Revista*. v. 27, n. 2, p. 249-276, 2011.
- KRAEMER**, G. M.; **THOMA**, A. S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018.
- LIMA**, A. L. G.; **GIL**, N. L. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. *Educação e Pesquisa*. v. 42, n. 4, p. 1127-1151, 2016.
- MAGALHAES**, R. C. B. P.; **SOARES**, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 162, p. 1124-1147, 2016.
- OLIVEIRA**, M. L.; et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*. v. 13, n. 3, p. 99-117, 2011.
- OMOTE**, S.; et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

ORRÚ, Sílvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à Contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, v. 11, n. 25, p. 139-152, 2018.

PEIXOTO, Marcus Valerius da Silva et al. Análise da participação popular na política de atenção à saúde da pessoa com deficiência em Aracaju, Sergipe, Brasil. *Interface (Botucatu)*. v. 22, n. 67, p. 1099-1110, 2018.

POPKEWITZ, T.; **LINDBLAD**, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*. v. 37, n. 136, p. 727-754, 2016.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIANA, Agnes Cristine Duailibi; **SILVA**, Fabiany Tavares. Produção intelectual de crítica nas análises sobre a base nacional comum curricular. In: Colóquio internacional de educação especial e inclusão escolar, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/producao-intelectual-de-critica-nas-analises-sobre-a-base--nacional-comum-curricular>> Acesso em: 18 maio de 2021.

VIEIRA, A. B.; **RAMOS**, I. O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. *Educação & Realidade*. v. 43, n. 1, p. 131-151, 2018.

_____.; **SIMÕES**, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*. v. 44, p. 1-18, 2018.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. *Educação em Revista*. v. 27, n. 2, p. 197-218, 2011.