PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS: TENSÕES E DESESTABILIZAÇÕES NA AÇÃO DOCENTE

Amélia Maria Araújo Mesquita – PPGED/ICED/UFPA
amelia.mesquita05@gmail.com
Genylton Odilon Rêgo da Rocha – PPGED/ICED/UFPA
genylton@gmail.com

RESUMO: Neste texto objetiva-se fazer uma análise das práticas curriculares inclusivas buscando identificar os indicadores que as qualificam ora como fracassadas ora como exitosas. A partir daí busca-se responder: como essas mesmas práticas podem ser compreendidas a luz dos conceitos de ciclos reprodutores e inovadores? Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que teve como fonte pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas no Portal da CAPES sob a categoria *práticas curriculares inclusivas*. Identificamos que tais adjetivações tornam explícitas as marcas da cultura tradicional objetivada da escola e que as práticas curriculares inclusivas precisam ser percebidas em processos de construção, marcadas pela tensão e desestabilização da ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Práticas. Currículo

1 Introdução

No cenário da inclusão, as práticas curriculares passam a ser adjetivadas de inclusivas e, no decorrer de aproximadamente uma década, muitas pesquisas, entre elas as de Castro (2002), Pletsch (2009), Miotto (2010), essas práticas curriculares inclusivas passam a ser também adjetivas de excludentes e/ou fracassadas, o que denota o aspecto paradoxal desse processo.

No levantamento de teses e dissertações junto ao Banco de Teses da CAPES identifiquei oitenta e quatro dissertações (mestrado) e vinte e cinco teses (doutorado) sobre práticas curriculares inclusivas, sendo que apenas vinte e três dissertações e quatro teses discutiam efetivamente a prática de professores diante da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum de ensino.

Por meio do mapeamento pude perceber que 85,2% das pesquisas concluíam que o processo de inclusão da pessoa com deficiência era marcado pela fragilidade das ações do professor e por consequência do "fracasso" desse processo.

Na contramão dessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) lança um conjunto de publicações que objetivam relatar e divulgar práticas inclusivas "bem

sucedidas", na busca de apresentar as possibilidades de implementação dessa nova perspectiva educacional. Além do MEC, pude também identificar quatro pesquisas de mestrado que já traziam indicadores dos avanços na construção e implementação da educação inclusiva, assim como relatos e estudos de caso divulgados em sites de organizações não governamentais, a exemplo do *Diversa*.

Esse quadro se colocou como elemento motivador da minha pesquisa de doutorado na medida em que me fez buscar a partir dos campos da Didática e do Currículo elementos para analisar e refletir sobre o processo de construção de práticas curriculares inclusivas, definidas ora como fracassadas ora como bem sucedidas, mas sempre marcadas pela necessidade de adjetivação, aspecto que muito me inquietava.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir, sob o conceito de ciclos reprodutores e inovadores, o processo de construção de práticas curriculares inclusivas. Portanto, neste texto buscamos responder as seguintes questões: que elementos são apresentados pelas pesquisas como indicadores de que as práticas inclusivas podem ser qualificadas como fracassadas? que elementos são apresentados pelas pesquisas como indicadores de que as práticas inclusivas podem ser qualificadas como exitosas ou inovadoras? A partir do conceito de ciclos reprodutores e inovadores, como essas mesmas práticas podem ser compreendidas?

Este artigo, organizado em três seções, é resultante de uma pesquisa bibliográfica que teve como principais fontes pesquisas de mestrado e doutorado que no Portal da CAPES estavam relacionadas sob a palavra-chave "práticas curriculares inclusivas". Estas foram analisadas a partir da concepção de prática cunhada por Sacristán (1999).

2 Práticas curriculares inclusivas: conceito e análise do processo

Práticas curriculares inclusivas se constituem tema e objeto de investigação em minha pesquisa, portanto, é fundamental esclarecer seu conceito, considerando a polissemia com que prática, currículo e inclusão são produzidos.

Para Sacristan (1999, p. 70) a prática é construída historicamente, já que é constituída de ações e esta "traz consigo marcas de outras ações prévias". Ainda

segundo ele a ação “deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre [...]”.

Esse conjunto de ações comporta não só a história pessoal de quem a desenvolveu como também contribui para a cristalização de uma cultura, um saber, já que “as ações são imitáveis por outros” (SACRISTAN, 1999, p. 71). Tal cristalização conduz ao desenvolvimento de práticas tendo em vista que essas são coletivas,

A prática assim compreendida subsidia as ações no campo da educação sedimentadas em ciclos reprodutores e ciclos inovadores.

O ciclo reprodutor, concebido a partir do fundamentalismo ou do tradicionalismo, acaba por legitimar práticas que se sustentam em elaborações cognitivas socialmente dominantes.

Por outro lado, no ciclo inovador, a prática é compreendida como tradição nutriente, portanto, a inovação se dá pela ressignificação e reconfiguração do ciclo reprodutor. Assim, “a ação da educação está inserida no ciclo de reprodução-renovação da cultura objetivada concebida como algo aberto” (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

Na esteira da compreensão de prática, currículo é aqui também compreendido como construção cultural e social. Nesse sentido, apropriamo-nos da acepção de Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), ao afirmar que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. [...]. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que currículo também é uma construção cultural e, portanto, um modo de organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola, portanto, é “o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos seus conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como o acompanhamento do aluno no processo ensino-aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 118).

No que se refere a concepção de inclusão, aproprio-me de Beyer (2006, p. 75) ao demarcar que “para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém,

apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas".

Assim, no âmbito educacional a inclusão precisa ser compreendida como um princípio orientador da escola, materializado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia também do acesso ao currículo, ao conhecimento, pelos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar.

Nessa perspectiva, a inclusão educacional torna-se a base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação, docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira, infraestrutural e pedagógica), com o objetivo de qualificar o processo ensino-aprendizagem, valorizando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A educação inclusiva se constituiria no equilíbrio (não de forma simétrica, mas numa relação intrínseca e de interdependência) entre a igualdade e a diferença, o comum e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo.

Chega-se assim ao conceito de práticas curriculares inclusivas compreendidas pelo desenvolvimento de ações docentes inseridas num contexto social e cultural, organizadas com foco no respeito à diferença, garantindo aos alunos com deficiência acesso ao conhecimento e ao processo de escolarização, bem como o desenvolvimento de sua integralidade.

É a partir dessas definições e explicitação da compreensão de práticas curriculares inclusivas que passo a analisar o seu processo de construção.

2.1 Ciclos reprodutores: uma nova leitura sobre o "fracasso" da educação inclusiva

Ao observar os aspectos presentes nas análises das pesquisas sobre as práticas dos professores diante do contexto da inclusão de alunos com deficiência na sala comum podemos encontrar pelo menos quatro fatores que figuram como principais obstáculos para a garantia da inclusão e que, portanto, colaboram para a adjetivação da inclusão como *fracassada*. A partir do levantamento feito no Banco de Teses da CAPES identificamos os seguintes fatores: 1) *Despreparo* do professor; 2) Dificuldade na adaptação curricular; 3) Construção de currículos homogêneos; 4) Construção de currículos paralelos. Discutiremos, brevemente, cada um desses aspectos:

A) *Despreparo* do professor

A inclusão da criança com deficiência nas classes comuns é marcada por contínuas queixas dos professores no que se refere a sua qualificação para atender pedagogicamente esses alunos.

A pesquisa de Pletsch (2009, p. 196) conclui que "[...] um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores". Esse aspecto se assevera ainda mais quando consideramos que a formação do professor os habilitava (quem sabe ainda habilita) para trabalhar sob o signo da normalidade, aspecto que, segundo Carvalho (2004), leva o professores a desenvolverem resistência.

B) Adaptações curriculares

De acordo com o MEC as adaptações curriculares referem-se às possibilidades educacionais que os professores oferecem para superar as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentem, as quais podem ser organizativas, avaliativas, procedimentais. Tendo como parâmetro essas orientações é possível fazer uma leitura de como essas adaptações acontecem ou não a partir das pesquisas sobre práticas curriculares.

A pesquisa de Miotto (2010, p. 6) aborda essa questão ao comparar o currículo prescrito da escola com o currículo em ação e observa que

> [...] o Projeto Político Pedagógico indicava que os professores tinham autonomia para selecionar conteúdos a partir da necessidade dos alunos, priorizando sua formação crítica. Ao professor, caberia também a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem considerando as demandas e as individualidades de cada aluno, [...]. Mas, na aula essa perspectiva não ficou evidente. *O que foi observado durante o trabalho de campo, foi que as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, em sua maioria, ocorriam sob a forma de explanação do conteúdo, respostas a perguntas dos alunos e resolução e correção de exercícios.* (grifo nosso)

Nessa mesma perspectiva Leão *et all* (2006, p. 184) fazem a seguinte análise das práticas pedagógicas no processo de inclusão de um aluno com dismotria cerebral ontogenética na classe regular:

> Por não ter um projeto específico para incluir, faltava à escola e sua equipe informações relevantes sobre as necessidades educacionais do aluno A., *desta forma não existiam adaptações ou ajustes dentro da escola significativos para favorecer o aluno*. Ele realizava as atividades propostas a todos da classe, quando as tarefas esbarravam em seus limites, simplesmente ele deixava de executá-las, ou havia redução de tarefas para lhe facilitar. (grifo nosso)

As dificuldades no processo de adaptação curricular podem conduzir o professor a dois caminhos: a construção de currículos paralelos ou de currículos homogêneos, conforme os dados a seguir.

C) Entre paralelismos e uniformismos curriculares

A fragilidade formativa, a percepção da criança com deficiência como um doente, as raízes da prática pedagógica firmadas em terrenos do tradicionalismo e do paradoxo seleção/homogeneização em que a escola historicamente se constituiu colocam-se, diante das análises aqui empreendidas, como fomentadores da implementação de currículos assentados na lógica da normalização e da supervalorização do aspecto cognitivo.

Diante disso, as pesquisas sobre as práticas assinalam a dificuldade do professor em promover uma ação educativa consubstanciada pela valorização da diferença, pela promoção do aprendizado na integralidade do sujeito, pelo trabalho colaborativo, pela acessibilidade curricular.

De acordo com Gonçalves (2006, p. 124) há a existência de um conflito sobre igualar/diferenciar na concepção e ação dos professores, nesse cenário constatou que:

> [...] um conflito se faz presente: a dicotomia entre o igualar X diferenciar o atendimento. *Há no geral a ideia de que a igualdade de condições é o certo a se fazer*. Entretanto, em outros momentos, as professoras se contradizem e apontam a necessidade de diferenciar como se isso fosse 'desigualar' ou prejudicar as crianças com deficiência oferecendo-lhe um ensino de menor qualidade. (grifo nosso)

Siqueira (2008) se propôs a fazer uma análise da participação das crianças com deficiência mental na sala regular e observou que no decorrer do processo as crianças

foram se tornando “invisíveis” na sala de aula, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

> Suas participações [se referindo as crianças com deficiência mental] em sala de aula, embora totalmente fora dos padrões exigidos pela professora, foram suportadas, mas ao preço de passarem a ser totalmente ignorados, tanto por ela como pelos colegas, *pois esse parece o único recurso encontrado para que eles não perturbassem o andamento dos trabalhos* (SIQUEIRA, 2008, p. 339) (grifo nosso)

Esse conjunto de pesquisas demarcam as contradições presentes na materialização da educação inclusiva e em alto grau revelam as fragilidades que a escola brasileira vivencia em pleno séc. XXI assentada num *ciclo reprodutor* (SACRISTAN, 1999) de práticas tradicionais e uniformizadoras, conforme podemos observar nos grifos postos nas citações das pesquisas.

O ciclo reprodutor, concebido a partir do fundamentalismo ou do tradicionalismo, acaba por legitimar práticas que se sustentam em elaborações cognitivas socialmente dominantes.

Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que as práticas de inclusão consideradas “fracassadas” ou “excludentes” são na verdade marcas da cristalização de práticas instituídas historicamente nos espaços escolares, as quais mantem-se como uma espécie de engessamento do fazer docente, portanto, podem estar vinculadas predominantemente – e não em absoluto – a ciclos reprodutivos fechados, que foram estabilizados pelas tradições culturais e pedagógicas (ao significado social de ser pessoa com deficiência e ao trabalho pedagógico organizado pelo padrão da normalização e da homogeneização, respectivamente).

2.2 Práticas curriculares inclusivas e a constituição de suas variáveis metodológicas de intervenção: emersão em ciclos inovadores

A partir do levantamento realizado junto ao Banco de Teses da CAPES e das publicações do MEC foi possível identificar práticas curriculares inclusivas que são qualificadas como *exitosas* ou *inovadoras*.

O conjunto dessas práticas é marcado pelas alterações/modificações perceptíveis nas variáveis metodológicas de intervenção, que, de acordo com Zabala (1998, p. 19),

configuram-se em dimensões que compõem as unidades didáticas e que dão subsídio "para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar".

As unidades didáticas são desenvolvidas por sequências de atividades, definidas por Zabala (1998, p. 18) como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos". Ainda para esse autor, nas unidades didáticas estão incluídas todas as variáveis metodológicas de intervenção, que são assim objetivadas e definidas por Zabala (1998, p. 20-21):

a) *sequência de atividades de ensino/aprendizagem* ou sequencias didáticas: maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma sequencia didática;
b) *o papel dos professores e dos alunos*: são as relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos;
c) *organização social da aula*: forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelecem;
d) *Utilização dos espaços e do tempo*: as diferentes formas de ensinar tendo a dinâmica de utilização espaço/tempo como um fator de aprendizagem;
e) *Organização dos conteúdos*: forma de organização dos conteúdos a partir de modelos mais disciplinares ou globais;
f) *Materiais curriculares*: o papel e a importância que adquirem, nas diferentes formas de intervenção [...];
g) *O sentido e o papel da avaliação*: entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, como numa concepção global do processo ensino/aprendizagem.

É a partir dessas variáveis que buscaremos os elementos para compreender as práticas curriculares desenvolvidas em classes comuns que possuem alunos com deficiência matriculados.

É importante ressaltar que em função de estarem intimamente relacionadas na ação educativa o isolamento de cada variável pode levar a fragmentação da prática. Nesse sentido, na análise das pesquisas e relatos, estas serão agrupadas como uma forma de melhor elucidar a complexidade das práticas que se propõem inclusivas.

a) Os sujeitos do processo, a organização social da aula e a utilização espaço/tempo

O princípio da inclusão vem colocando a educação diante da necessidade urgente de redimensionar os espaços educativos tanto em seus aspectos físicos como pedagógicos. Isso implica no reordenamento espaço-temporal da escola e na compreensão de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem.

A pesquisa de Silveira (2009, p. 121) é reveladora da busca desses novos/outros espaços ao apresentar que

> A sala ambiente de Geografia foi o local onde se desvelaram as ações voltadas para a inclusão, envolvendo os alunos comuns, alunos deficientes, particularmente, os alunos deficientes visuais. [...] Ao iniciar as aulas de Geografia, foi desenvolvida uma atividade voltada ao conhecimento do entorno da escola. Esse movimento que resultou em produção de conhecimento foi desencadeado a partir de ações voltadas ao reconhecimento do espaço em que a escola está inserida.

De acordo com Meserlian (2009), Silveira (2009), Alves e Barbosa (2005), Piveta, Rodrigues, Nogueira (2005) *o papel dos alunos e professores* assim como a *organização social da classe* ganham configurações mais dinâmicas no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas. Essa dinamicidade é marcada pela participação, pelo diálogo, pela parceria e pela confiança entre todos, assim como pela compreensão de que a sala de aula é um espaço de produção e recriação de conhecimentos, conforme afirmam Alves e Barbosa (2005, p. 18) ao referirem-se aos caminhos novos e possíveis no contexto da inclusão que precisa ser marcado "por meio de práticas pedagógicas onde predominam o diálogo, a criação, a construção da autonomia, a descoberta, a participação, a coautoria do conhecimento e o senso de responsabilidade pelo coletivo".

b) As sequências didáticas, a organização dos conteúdos e os materiais curriculares: *novas* configurações

As sequências didáticas presentes nas pesquisas e relatos de práticas curriculares inclusivas aparecem como um aspecto essencial na caracterização do fazer pedagógico dos professores, tal como podemos evidenciar a seguir:

> A professora regente iniciou a aula chamando a atenção de seus alunos para a história que havia começado a escrever no quadro-negro, sobre uma joaninha [...].Coitada da Joana Joaninha. Ela

> gostaria de trocar o seu casaco e ir a uma loja. Use a sua imaginação criando um texto e dando a solução. [...].A professora regente disse que fariam um teatro com duas personagens: a joaninha e o espelho, que utilizariam um boneco de fantoche e um espelho, representando os personagens. [...]. Depois do teatro, a professora regente entregou dois círculos vermelhos para os alunos, explicando que fariam uma dobradura da joaninha. (MESERLIAN, 2009, p. 137-138)

O relato de Piveta, Rodrigues e Nogueira (2006) é um indicador de que num trabalho inclusivo é fundamental que o professor ressignifique sua compreensão sobre o que são conteúdos curriculares.

> Diversifiquei minhas aulas, utilizando muito o lúdico, trabalhando em pequenos grupos, pois penso que o professor deve fazer do espaço da sala de aula, um ambiente de socialização de aprendizagens, onde os alunos adquiram normas e valores, condutas de respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, visão crítica, buscando sempre a inclusão incondicional de todos os alunos na escola regular. (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2005, p 141).

No que se refere aos materiais curriculares Meserlian (2009) afirma que:

> Outro aspecto fundamental, nesta aula, foi o fato de que os recursos visuais foram presentados em foram [sic] de textos ou palavras, auxiliando, assim, na memorização gráfica das mesmas, que apenas terão significado se forem contextualizadas, consequentemente, os objetivos das aulas poderão ser atingidos com mais eficácia. (MESERLIAN, 2009, p. 136)

c) Avaliação: *como* se desenvolve no contexto da inclusão?

Das pesquisas que utilizei como parâmetro para compreender como se constituem as práticas curriculares inclusivas apenas a de Meserlian (2009) teve como um dos elementos de análise a avaliação, ou mais precisamente o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência auditiva.

De acordo com os dados da pesquisa, é possível perceber que na medida em que a escola foi construindo seu projeto inclusivo, que ocorreu na paralela da implementação do sistema de ciclo em substituição ao sistema seriado, também foi desencadeada a reconfiguração na forma de fazer e registrar a avaliação.

> A sistemática da Avaliação do desempenho acadêmico, dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos e das 2ª séries do Ensino Fundamental de Oito Anos, era realizado de maneira descritiva, diagnóstica, contínua e cumulativa, representada por um parecer descritivo e conclusivo organizado anualmente, finalizado com a informação sobre a decisão da continuidade de estudos de cada

> aluno individualmente. [...]. A sistemática de avaliação utilizada para os alunos que frequentavam a 3ª e 4ª séries caracterizava-se por ser contínua e acumulativa. Nestas séries, os resultados foram expressos em notas de 0.0 a 10.0 (zero a dez vírgula zero). [...].Tomando estes dados como fontes de análise, constatamos que a Escola estava em fase de agregar novos métodos de avaliação, ao mesmo tempo que mantinham as formas tradicionais (MESERLIAN, 2009, p. 96-99).

Meserlian (2009) ainda relata que mesmo com a utilização dos parecer, a escola organizou um instrumento organizado em forma de conceito (distribuídos a partir de escores) para atender aos anseios dos pais.

Diante disso, a pesquisadora observa que "A Escola em questão vinha trabalhando o processo de avaliação, apropriando-se aos poucos desta nova tendência que abandonava a vinculação entre avaliação e classificação, no entanto a questão da nota ainda estava muito enraizada no cotidiano da Escola". (MESERLIAN, 2009, p. 101).

Esse é um dos aspectos da prática educativa que é alvo de muita tensão pelos professores. Castro (2007, p. 71), citando Cortesão (2000), faz uma afirmativa bastante pertinente a esse contexto. Segundo ele, "ainda que os professores situem-se ideologicamente contrários à homogeneidade, eles se angustiam face ao trabalho a desenvolver quando vislumbram as dificuldades de lidar com grupos muito heterogêneos [...]".

Esses elementos evidenciam as possibilidades de construção de práticas curriculares inclusivas que, de acordo com a concepção de ciclo inovador, emerge a partir de tradições pedagógicas mais abertas e se alteram em função de novos públicos que chegam à escola.

3 Práticas curriculares inclusivas: entre mudanças e permanências

As práticas aqui apresentadas a partir das pesquisas de Meserlian (2009), Silveira (2009) e dos relatos de Alves e Barbosa (2006), Piveta, Rodrigues e Nogueira (2006), são marcadas pela dinamização do fazer pedagógico que reorientam a organização espaço/tempo no desenvolvimento das atividades, pela organização social da classe, das sequências didáticas, dos conteúdos e de certa forma, a maneira de avaliar.

Por outro lado, especialmente as práticas objeto de pesquisa de Meserlian (2009) e Silveira (2009) deixam indícios de que o currículo ainda se estrutura de forma disciplinar, com horários definidos para o ensino de cada uma dessas disciplinas.

Na pesquisa de Meserlian (2009) um dos tópicos de sua dissertação se intitula "Análise de práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos surdos durante aulas de Língua Portuguesa e de Matemática". A partir daí ela desenvolve suas análises por meio de cenas e justifica suas escolhas, conforme podemos observar na escolha das cenas das aulas de Matemática.

> Para realizarmos esta análise escolhemos duas cenas, entre as oito cenas gravadas, referentes a uma sequência completa de atividades de Matemática. O critério de escolha foi o fato da primeira cena apresentar o desenvolvimento das quatro operações matemáticas em situações problemas (Cena 1) e a outra por trabalhar formas geométricas de maneira criativa e lúdica, por meio do Tangram (Cena 2), atividades, estas, representativas dos conteúdos propostos no currículo deste nível de ensino. (MESERLIAN, 2009, p, 104).

Na pesquisa de Silveira (2009) a organização do tipo disciplinar do currículo se evidencia quando o pesquisador delimita seu objeto de investigação: "Para sentir como se dava cotidianamente a transformação de uma prática docente frente à construção de um currículo supostamente inovador e includente, este trabalho focalizou um microcosmo do espaço escolar, ou seja, as aulas de Geografia". (SILVEIRA, 2009, p. 120)

Essa abordagem didático-pedagógica de organização do currículo é alvo de questionamento de curriculistas, tais como Pacheco (2005) Sacristán (1998, 2000) e Santomé (1998) e pesquisadores do campo da inclusão como Stainback e Stainback (2000) que se orientam por uma matriz curricular crítica.

Para Pacheco (2005, p. 63)

> O modo de organização do conhecimento por disciplinas, quer na tradição acadêmica, quer na tradição utilitária [...], acentua a discussão em torno da escola fazedora de um currículo de elite, vocacionado por grupos que dispõem de um capital cultural mais elevado e que, por conseguinte, têm expectativas mais elevadas diante dos resultados de aprendizagem.

Santomé (1998, p. 104) assevera essa ideia ao afirmar que:

> Esse currículo é consequência de uma ‘classificação forte’, segundo os termos de Basil Barnstein, na qual os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação (reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente ao que separa o trabalho manual do intelectual), assim como de um ‘enquadramento forte’, no qual exige um grau mínimo de controle de professores e alunos sobre o projeto e desenvolvimento do currículo.

Autores como Stainback e Stainback (1999, p. 236) ao discutirem sobre a inclusão também criticam essa forma de organização curricular, mas asseguram, citando Smith (1986) que no “movimento da escola inclusiva, tal visão de currículo está sendo cada vez mais rejeitada entre os professores do ensino regular”. Segundo esses autores existe um conjunto de razões que justificam a mudança dessa visão de currículo sequenciado padronizado, disciplinar para uma perspectiva mais holística e construtivista de aprendizagem, entre elas podemos citar:

> - [...] A ênfase no currículo pré-definido, mais voltada para o próprio currículo do que para a criança. Atualmente, há uma tendência de partir da criança e construir o currículo em torno de suas experiências, percepções e conhecimento atual, [...]
> - A percepção de muitos alunos de que o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito (SMITH, 1986). Os currículos padronizados de modo geral não se desenvolvem a partir da vida do aluno e do mundo que cerca os alunos – nem tem nada a ver com eles. [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 236)

A afirmativa desses autores nos coloca diante de uma questão: por que nossos professores organizam suas sequências didáticas de forma dinâmica, dialógica, interativa e criativa, como pudemos observar nas descrições e análises das pesquisas, mas permanecem organizando seus currículos numa perspectiva disciplinar?

A mesma dificuldade de superação de formas mais rígidas de organização e concepção ocorre com a avaliação. A despeito das tentativas de avanço nesse campo a pesquisa de Meserlian (2009) deixa claro a dificuldade dos professores e da escola como um todo em desenvolver registros qualitativos de avaliação

> Essa segunda forma de apresentar a avaliação dos alunos foi realizada bimestralmente, por meio de conceitos que representavam as seguintes notas: Ótimo (8,0 a 10,0), Bom (6,0 a 8,0), Regular (4,0 a 6,0) e Fraco (0,0 a 4,0) [...].
> A sistemática de avaliação utilizada para os alunos que frequentavam a 3ª e 4ª séries caracterizava-se por ser contínua e acumulativa. Nestas

> séries, os resultados foram expressos em notas de 0.0 a 10.0 (zero a dez vírgula zero) [...]. (MESERLIAN, 2009, p. 98)

Se considerarmos os conceitos de ciclos reprodutores e inovadores teremos elementos para compreender que a proposta de inclusão que vislumbra práticas curriculares inclusivas vem promovendo um processo de desestabilização das práticas cristalizadas historicamente. Nesse sentido, entram em conflito com os elementos instituídos na escola.

A organização da estrutura curricular fragmentada e a avaliação classificatória são alguns dos elementos, pelo que pudemos identificar, que ainda se mantém enraizados no fazer dos professores, mesmo que a forma de trabalhar o conteúdo disciplinar venha ganhando novos delineamentos.

Assim, se compreendermos que a construção de práticas curriculares inclusivas é um processo, elas precisam ser analisadas não apenas a partir de um modelo exemplar, mas também a partir delas mesmas enquanto parâmetro para qualificação, pois para Sacristán (1999, p. 78)

> Os ciclos conservadores podem estar entrelaçados com os inovadores, afetando diversos traços da cultura e das práticas da educação. Isso significa que o acúmulo da cultura sobre as formas de fazer educação está longe de apresentar uma sedimentação ordenada, sem contradições e variações possíveis.

Essa afirmativa nos ajuda a compreender a tensão e os conflitos que os professores experimentam para organizar suas práticas curriculares de forma a atender a diferença e a diversidade de sujeitos, especialmente com o processo de inclusão da pessoa com deficiência que força o currículo a se organizar considerando a diversidade e com foco na aprendizagem.

No entanto, isso exige a reconfiguração da prática educativa, portanto, da cultura sobre a educação que para Sacristán (1999, p. 78) "é formada pelos esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes".

Ora, são esses esquemas subjetivos que envolvem os componentes da ação, relativos ao "saber sobre o que se faz, saber fazê-lo e saber os motivos para realizá-lo" – constituintes da informação cultural, que encontram-se desestabilizados com o processo

de inclusão da pessoa com deficiência nas classes regulares da escola comum. Nessa trama, o professor busca formas de estabilização que, como afirma Sacristán (1999), não são ordenadas, aspecto esse que justifica as prováveis incoerências presentes na ação docente diante da produção de práticas que se propõem inclusivas.

Vale esclarecer que não se busca com isso aceitar qualquer trabalho como inclusivo, mas sim identificar os elementos de inclusividade na ação pedagógica do professor, especialmente daquele que se compromete efetivamente com o aprendizado dos alunos, com ou sem deficiência, para assim qualificarmos as práticas curriculares como inclusivas.

4 Considerações finais

Não se tem a intenção de avaliar ou validar a qualidade das práticas desenvolvidas pelos professores, mas compreendê-las como cultura objetivada que ou mantém a tradição ou a ressignificam numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, não se pode falar hoje em práticas curriculares inclusivas, mas sim em *processos de construção* dessas práticas, posto que as práticas analisadas nas pesquisas ou trazem fortes marcas do tradicionalismo, portanto, vinculam-se a ciclos reprodutores fechados, ou trazem marcas de inovação em algumas das variáveis metodológicas de intervenção, mas ainda mantem resquícios centrais do tradicionalismo.

Portanto, os processos de construção de práticas curriculares inclusivas precisam ter como parâmetros as próprias práticas que a antecedem, não para limitar as possibilidades de avanço, mas para evidenciar as conquistas, os rearranjos e as dificuldades que ainda precisam ser superadas pelo professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Adriano Monteiro. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública**. São Paulo: FEUSP, 2007. (Tese de doutorado)

GONÇALVES, Aline,, K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil**. São Carlos: UFSCar, 2006 (dissertação)

LEÃO, Andreza Marques de Castro *et all.* Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: analise das práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006, vol.12, n.2,

MENDES, Geovana M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José G.; MENDES, Geovana M. L; SANTOS, Rosali A. dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. Londrina: UEL, 2009. (Dissertação de mestrado)

MIOTTO, Ana Cristina Felipe. **A prática curricular e suas implicações no trabalho com os educandos com deficiência visual**: avanços e impasses na inclusão. Minas Gerais: PUC, 2010. (Dissertação de mestrado)

PACHECO, José A. **Escritos Curriculares**. SP: Cortez, 2005

PIVETA, Mara K. ; RODRIGUES, Marisa M. F.; NOGUEIRA, Salustiana R. B. Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória. In: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. (Tese de doutorado)

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____ . **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SILVEIRA, Waldemir C. da. **Geografia dos sentidos**: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão.São Paulo: PUC, 2009. (Dissertação de mestrado)

STAINBACK, Susan; SATAINBACK, William (orgs.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.