

A proposta curricular e suas implicações na inclusão dos educandos com deficiência visual

The curricular proposal and its implications for inclusion of learners with visual impairment

Ana Cristina Felipe Miotto

RESUMO

O presente artigo refere-se à pesquisa de mestrado que objetivava investigar como as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual eram abordadas no currículo e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica fosse anunciada como inclusiva. Sabendo da importância do currículo no processo educacional e para a inclusão educacional, a pesquisa se desenvolveu em torno das implicações do currículo prescrito e da prática curricular no processo educacional dos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Modelo de educação especial (deficiente visual). Inclusão educacional. Integração curricular (deficiente visual).

ABSTRACT

This article refers to a Master's degree research that aimed to investigate how the special educational needs of students with visual impairment were approached by the curriculum and worked out in a regular classroom in public schools, whose educational proposal was announced as inclusive. By knowing the importance of the curriculum for the educational process and for inclusive education, the research has developed around the implications of the prescribed curriculum and the curricular practice in the educational process of students with visual impairments.

Keywords: Model of special education (visually impaired). Educational inclusion. Curriculum integration (visually impaired).

1. INTRODUÇÃO

A atual organização da educação nacional contempla, entre outras dimensões do direito à educação, o princípio da inclusão. Muitas vezes apontado como um modismo, na verdade tornou-se imposição legal, expressando a conquista de anos de luta pelo reconhecimento social por uma parte da população historicamente discriminada na sociedade. Apesar da seguridade legal, estamos vivenciando um processo de transição de paradigmas, transição do paradigma da integração, com resquícios do paradigma da segregação, para o princípio da inclusão. Dessa forma, de acordo com o princípio da inclusão, que cada vez mais se estabelece na sociedade, é fundamental que os alunos não sejam apenas aceitos nas escolas, mas que estas lhes assegurem a sua permanência e a sua efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, objetivando o seu desenvolvimento.

Escolas inclusivas são aquelas que reconhecem e respondem às necessidades de seus alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo que englobe arranjos organizacionais, estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados aos alunos com habilidades e interesses diferentes. O currículo nessas escolas deve ser significativo, um instrumento de efetivação do direito de todos à educação, e abrangente, pois as práticas educacionais devem não só respeitar a aprendizagem do aluno, mas corresponder às necessidades especiais de aprendizagem apontadas por todos.

Quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência, há também a necessidade de se estabelecer, no contexto do currículo regular, o apoio

instrucional a ser disponibilizado a eles por meio de redes de apoio proporcionadas por serviços especializados e pela escola, para a orientação dos professores das classes comuns e a introdução nas escolas dos recursos materiais e das técnicas pedagógicas específicas, a fim de que se estimulem a independência e a autonomia dos alunos. A presença destes nas escolas regulares representa um avanço na democratização do ensino; contudo, é fundamental que as escolas e principalmente os professores conheçam quais são suas necessidades educacionais especiais, ao elaborarem seu currículo, pois este deve revelar um projeto pedagógico que contemple o direito à diferença.

A presente pesquisa buscou investigar a inclusão do aluno com deficiência visual. Ao se utilizar a expressão *aluno com deficiência visual*, não se pretendeu classificar esse aluno, mas apenas apresentar quais são as especificidades relacionadas a esse grupo de alunos, enquadrados na abrangência daqueles considerados com necessidades educacionais especiais, e se essas especificidades são reconhecidas no currículo da escola e trabalhadas em sala de aula pelos professores.

Tendo isso em vista, foram levantadas as seguintes questões: *Como a proposta curricular estabelece a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?*; *Como está prevista nessa proposta curricular a atuação da escola com relação aos alunos com deficiência visual?*; *Como é desenvolvido o currículo na sala de aula que estabeleceu o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual?*; e *Como os professores atuam no trabalho com esses alunos?*.

2. O CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO

Há diferentes concepções para se entender o que é currículo. Essa variedade de concepções está relacionada aos diferentes significados, atribuídos ao longo da história, e correspondem às diversas formas de conceber, analisar e trabalhar o currículo. O currículo é um objeto que deve ser discutido e analisado considerando-se os contextos social, cultural e histórico em que está inserido, principalmente por ser

nele que se estabelecem as funções da escola como instituição formadora. Assim, ele não pode ser encarado apenas como uma relação de conteúdos a serem trabalhados na escola; na verdade, é um documento formador de identidade (SILVA, 2007).

Para Moreira (2006), o conceito de currículo pode ser dividido em dois aspectos: primeiro, como conhecimento escolar a ser aprendido pelo aluno, tratado de forma didática e pedagógica pela escola. Segundo, como experiência de aprendizagem, com ênfase no aluno, suas diferenças individuais, ou seja, o conjunto de experiências a serem vividas por esse aluno sob a orientação da escola.

Silva (2005) considera o currículo como uma narrativa sobre o mundo social, seus atores e personagens, acerca do conhecimento. Nessa perspectiva, ele é constituído de múltiplas narrativas, e estas, constitutivas do currículo, podem ser vistas como textos abertos à produção de identidade.

Atualmente, nas discussões sobre o campo do currículo, estão presentes debates que giram em torno das diferenças, do multiculturalismo, das relações de gênero, raça e sexo, das políticas de inclusão, ou seja, a democratização do ensino para todos. Seja por meio do acesso ao sistema de ensino, seja sobre as políticas públicas para viabilizar a permanência na escola, o cerne desses debates é a trajetória escolar, a justiça e a igualdade social (CONNELL, 1995; COSTA, 1998; GARCIA & MOREIRA, 2003; LOPES & MACEDO, 2002).

Assim, é no campo do currículo que o debate sobre inclusão tem sido favorecido. Quando falamos em inclusão, falamos em inovação, na transformação da sociedade pautada em verdades que se colocavam como universais, na legitimação de valores e culturas, para uma sociedade que se percebe heterogênea e que permite que apareçam as diferenças. A inclusão reconhece a especificidade do sujeito ao perceber que não se encontram apenas nele os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social em que ele está inserido.

Nesse panorama, a escola torna-se um lugar privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais e de interação. Isso

se deve à sua ação sistemática na transmissão de conhecimentos, nas regras estabelecidas, nos comportamentos determinados, nas normas organizadas, nos valores aferidos e nos elementos de diferentes culturas postos em contato (GOODSON, 2005).

O momento atual do campo do currículo é aquele em que se busca identificar as vozes autorizadas e as vozes silenciadas. O que se discute é a ideia de que o currículo precisa dar voz às minorias que foram excluídas das escolas. Cobram-se da educação e do currículo medidas para a formação de cidadãos conscientes e democráticos, pois “o que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença” (MOREIRA, 2002, p. 22).

3. O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O currículo prescrito pode ser entendido como a base da organização escolar. Esse documento, organizado e elaborado preferencialmente pela equipe pedagógica da escola, deve conter: os aspectos filosóficos e os objetivos da instituição; a organização interna da escola; as práticas pedagógicas em sala de aula (os programas, os conteúdos, as atividades e as avaliações); e quaisquer outras orientações que forem relevantes para a instituição, alunos e familiares dos alunos.

A organização curricular supõe a composição do trabalho pedagógico. Isso quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino e aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas e recursos empregados na educação escolar (SAVIANI, 2003).

Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), o currículo é o documento que orienta a educação dos alunos, escrito pelas escolas e pelos professores envolvidos no ensino e na aprendizagem que acontece em sala de aula. Dessa forma, nas escolas inclusivas, é fundamental que o currículo enfatize a importância de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente das dificuldades e das diferenças. Assim, é necessário que elas reconheçam e respondam às necessidades diversas de seus alunos por meio

de um currículo que leve em conta o ritmo, as estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados a cada aluno.

Podem-se observar a importância do currículo e a reformulação deste como sendo o alicerce da inclusão educacional. A elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas evidencia os valores que estas cultuam, assim como o percurso para se atingir a intencionalidade educativa. As discussões e a elaboração do PPP devem incorporar a comunidade escolar como um todo, e o texto deve estar sempre em processo de aprimoramento.

Para Sacristán (2002), é por meio do processo educacional que se capacita o aluno para o exercício da liberdade e da autonomia. Isso implica respeito para com o sujeito, que é único, e respeito para com suas manifestações, ou seja, uma educação aberta a todos e com iguais oportunidades.

Ainda de acordo com Sacristán (2002), a diversidade ou diferenças não são apenas manifestações do ser único que cada um é. Em muitos casos, apresentam-se sob manifestações, possibilidades de ser ou de chegar a ser e de participar dos bens sociais, culturais e econômicos, e isso tem implicações para a concepção de uma proposta curricular inclusiva e para sua efetivação.

Os currículos que reconhecem e que valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação, almejam um ensino de qualidade a partir de ações educativas pautadas na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos.

4. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA

O currículo prescrito, ao ser levado para a sala de aula, é delimitado por um processo real de efetivação. O currículo real, ou currículo em ação, refere-se ao contexto operacional do ensino, ou seja, corresponde ao currículo praticado no contexto da sala de aula, vivenciado por alunos e professores no cotidiano da escola. De acordo com Forquin:

O currículo real é aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao currículo formal, ou oficial, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos. (FORQUIN, 1996, p. 191)

Cada escola apresenta suas peculiaridades, especificidades e particularidades, assim, como cada sala de aula possui suas características próprias. Essas realidades constituem o cotidiano e o processo educacional e pedagógico, e são determinantes para as práticas curriculares observadas nas escolas. As práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo, desde a sua proposição à sua recontextualização feita pelos discursos das escolas e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No currículo produzido pelas práticas curriculares, expressa-se o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, e também que sujeito pretende formar. Portanto, tudo que acontece dentro da escola, mais especificamente dentro da sala de aula, pode ser definido como prática curricular, ou seja, o desenvolvimento do currículo no processo de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN, 2000).

A investigação do que ocorre na educação, decorrente do currículo, procura desvendar a materialidade revelada na sala de aula por esse currículo, ou seja, verificar o que se realiza, de fato, daquilo que é proposto ou intencionado.

5. O CURRÍCULO PRESCRITO NA ESCOLA PESQUISADA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por assumir uma abordagem metodológica qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso, e privilegiar a técnica de observação da sala de aula, visando à compreensão do processo de inclusão do aluno com deficiência visual em uma escola pública regular da rede municipal de Belo Horizonte, por meio da investigação de como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores na sala de aula, ou seja, o currículo real.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada a análise documental da instituição investigada, visando a caracterizar a proposta curricular da instituição em seus aspectos filosóficos, organizacionais e pedagógicos. No âmbito dos documentos prescritos pela instituição, o documento que retratava sua proposta pedagógica e que foi norteador para a análise desta pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP da instituição revelou uma proposta inclusiva e com o objetivo de formar pessoas que respeitem as diferenças. O currículo apontava a escola como aberta a todos, independente de qualquer especificidade, e declarava como objetivo: formar pessoas solidárias, críticas e participativas.

O documento apresentava-se como sendo democrático e sujeito a permanente reflexão coletiva, uma vez que preconizava o diálogo entre os diversos sujeitos que constituem, direta ou indiretamente, o universo escolar. Segundo essa perspectiva, ele não era imposto como algo pronto e acabado, mas como uma proposta aberta a reelaborações e reestruturações de acordo com as necessidades percebidas em seu cotidiano.

Um dos principais requisitos de uma proposta curricular aberta à inclusão é a possibilidade de se realizarem adaptações, levando-se em consideração tanto as diferenças individuais dos alunos quanto as experiências já realizadas e as dificuldades e saídas encontradas. Porém, percebeu-se que eram bem restritos no PPP da escola escritos que tratassem especificamente das necessidades educacionais especiais.

Apesar de a escola abordar a temática da inclusão em seu documento institucional, foi constatado que a temática “necessidades educacionais especiais” não foi abordada de forma explícita no currículo formal da instituição, apesar de ter alunos das mais diversas especificidades matriculados, além dos alunos com deficiência visual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu art. 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas,

recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. O Decreto nº 6.571/2008 define o atendimento educacional especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Contudo, a escola pesquisada, apesar de matricular alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, não continha em seu PPP diretrizes para a atuação da escola com relação a esses alunos, recursos didáticos a serem disponibilizados a estes, que são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, e muito menos complementações curriculares específicas para a educação dos alunos com deficiência visual – atividades de vida diária, orientação e mobilidade, o *soroban* e o sistema braille –, que serviriam de orientação para os membros da escola, assim como um guia para orientar as famílias dos alunos com deficiência visual.

Após uma leitura detalhada do documento, ficou evidente que a apresentação da proposta pedagógica em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais era genérica e deixava a desejar como documento de orientação pedagógica, pois não proporcionava embasamento para as práticas curriculares em sala de aula.

6. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

A segunda etapa da pesquisa buscou compreender o reflexo do currículo prescrito nas práticas curriculares cotidianas em sala de aula, ou seja, o trabalho da escola diante das diferenças no processo de ensino e aprendizagem. Assim, tornou-se necessário observar como o conhecimento escolar era distribuído e organizado pelas professoras e as intervenções feitas por elas durante as aulas.

Foi escolhida para a investigação uma turma do segundo ciclo do ensino fundamental (alunos de 9 a

11 anos), na qual havia uma aluna cega congênita matriculada – para o propósito da pesquisa, a aluna será identificada pelo nome fictício Lana. Por meio das observações em sala de aula das práticas curriculares desenvolvidas, principalmente pelas professoras regentes de português e matemática, e também das observações das aulas com a professora de apoio fora do cotidiano regular das aulas, buscou-se verificar como a prática curricular inclusiva era desenvolvida, ou não, visando a atender às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual.

Para possibilitar uma visão geral das práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula, serão apresentadas a seguir algumas situações de aprendizagem observadas em campo, buscando identificar práticas que favoreceram ou dificultaram a inclusão da aluna nas atividades trabalhadas durante as aulas.

Aulas de português – Pôde-se constatar que, em geral, elas se desenvolviam da seguinte forma: na primeira parte da aula, a leitura de algum texto; em seguida, a professora escolhia alguns alunos para lerem o texto para a turma, e, após a leitura, na segunda parte da aula, todos os alunos faziam os exercícios do livro didático ou de alguma folha de exercícios sobre o texto, finalizando-se a aula com a correção dos exercícios.

A participação nas práticas sociais requer dos sujeitos que estes dominem as quatro grandes habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Para a inclusão educacional dos alunos com deficiência visual, para a construção de seus conhecimentos, o sistema braille constitui-se em uma ferramenta indispensável. É de fundamental importância que seja propiciado ao aluno cego o domínio dessa ferramenta mediante intervenções e práticas de ensino que facilitem a aquisição da língua escrita em braille, pois o acesso à leitura e à escrita se dará por esse sistema. Há de se garantir, assim, o ensino da leitura e da escrita em braille a esses alunos, e tais habilidades devem gradativamente tornar-se mais rápidas. À medida que o aluno avance em sua escolaridade, é importante que passe a utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem e que leia e escreva com compreensão e com mais rapidez (NICOLAIEWSKY & CORREA, 2008).

Contudo, constatou-se que as aulas requeriam da aluna a habilidade de ouvir. Lana precisava assimilar todo o texto quando lido para ela pela professora ou por algum colega de sala, pois, para fazer os exercícios, ela não poderia consultá-lo como os outros alunos, pois não tinha material transcrito em braille. Os exercícios eram feitos, na maioria das vezes, com a ajuda da professora, mas, por causa do horário da aula, ela muitas vezes não podia esperar a aluna responder, pois precisava corrigir os exercícios com a turma antes que acabasse o horário da aula.

Dessa forma, a resolução dos exercícios constituía-se em registrar as respostas dadas pela professora. O registro era feito na máquina Perkins, ou seja, era em braille, e se Lana tivesse escrito algo errado ficava errado, pois não era corrigido pela professora, que não conhecia o sistema braille. Durante as aulas, a aluna também não praticava a leitura, pois não tinha material de leitura em braille para ela. E poucas vezes participava da aula, pois a participação dos alunos acontecia durante a leitura dos textos ou durante a correção dos exercícios.

Aulas de matemática – As aulas de matemática observadas envolviam, em geral, a exposição dos conteúdos no quadro: a matéria era introduzida, escrita e explicada pela professora utilizando-se o quadro; em seguida eram aplicados exercícios de fixação e; durante a correção destes, esclareciam-se as dúvidas. Em uma aula tão segmentada e ordenada, individualizar as situações de aprendizagem, considerando as individualidades de cada aluno, suas necessidades e seus ritmos, torna-se um obstáculo para o professor que adota um modelo curricular homogêneo.

A aluna Lana (10 anos) ainda se encontrava em uma fase em que necessitava de objetos concretos

para processar o que estava sendo ensinado e, que, segundo Piaget (2003), é o pensar concreto próprio à segunda infância (entre 7 e 11 anos).¹ Nessa fase, as operações da inteligência infantil são, unicamente, concretas, isto é, só se referem à própria realidade, em particular aos objetos tangíveis, suscetíveis de serem manipulados e submetidos à experiência efetiva. Dessa forma, Lana precisava, além dos objetos concretos, de um auxílio mais sistemático por parte da professora para vencer essa fase de concretização.

Em algumas aulas de matemática, a professora buscou utilizar recursos didáticos adaptados e também desenvolveu atividades diferenciadas, de acordo com o conhecimento matemático de Lana, objetivando uma atenção à aluna que apresentava mais dificuldade. Porém, essas atividades diferenciadas pareciam uma maneira de inserir a aluna no cotidiano da sala, para que ela não ficasse tão ociosa, pois envolvia desenvolver exercícios de acordo com os conhecimentos que a aluna já possuía. Quando a professora tentava avançar, e Lana não conseguia acompanhar sua explicação, era comum ela perguntar à aluna se a professora de apoio já havia lhe ensinado aquele conteúdo.

Assim, em muitas aulas de matemática observadas, Lana ficava ociosa, por não conseguir acompanhar o que estava sendo ensinado para a turma. Nessas aulas, a professora pedia à aluna apenas para registrar no *soroban* os resultados das contas resolvidas durante a aula pelos outros alunos.

Aulas com a professora de apoio – O atendimento educacional especializado era realizado por professores capacitados na área da deficiência visual e vinculado ao CAP – *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência*

1 Para Piaget (2003), o desenvolvimento mental começa quando nascemos e termina na idade adulta, compreendendo seis estágios ou períodos do desenvolvimento: 1º estágio – dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções; 2º estágio – dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados; 3º estágio – da inteligência sensorio-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Esses três primeiros estágios constituem o período de lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento); 4º estágio – da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”); 5º estágio – das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a 11-12 anos, ou “segunda infância”); e 6º estágio – das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência).

Visual. O Serviço de Apoio Pedagógico integra equipamentos, tecnologias e profissionais capacitados, e sua finalidade é a suplementação didática e pedagógica, orientação à comunidade escolar e atendimento aos alunos com deficiência visual matriculados na escola de ensino regular.

Durante a observação às aulas de apoio, realizadas no turno da tarde duas vezes por semana, pôde-se evidenciar a complexidade do trabalho complementar desenvolvido com os alunos com deficiência visual. Nesses encontros, a professora de apoio desenvolvia, concomitantemente, as atividades de vida diária, as atividades de orientação e mobilidade, a prática de leitura e escrita em braille e a aprendizagem do *soroban*.

Porém, em grande parte do tempo a professora de apoio desempenhava a função de professora de reforço. Nas atividades para o domínio do sistema braille e do *soroban*, a professora buscava vincular esse trabalho aos conteúdos ministrados pelas professoras regentes, buscando nos registros da aluna em sala de aula os conteúdos que estavam sendo trabalhos pela turma.

Assim, conciliava o ensino do *soroban* com o conteúdo das aulas de matemática, introduzindo as operações matemáticas com o uso deste. Utilizava, também, outros recursos materiais, ou mesmo balas e brinquedos, procurando auxiliar a aluna na compreensão do processo das operações matemáticas e da resolução dos cálculos.

Nas atividades para domínio do sistema braille, a professora de apoio buscava frases ou palavras escritas pela aluna nos registros feitos em sala de aula. Assim, trabalhava com a reescrita direcionada desses registros, apontando incorreções na escrita da aluna, feitas com o uso da máquina Perkins. E para que Lana treinasse também a leitura, ela trazia diversos livros de histórias infantis em braille para que ela pudesse ler durante as aulas de apoio.

A natureza do serviço de apoio é oferecer serviços especiais, não disponíveis no programa educacional comum, pois não se pode esperar que educadores comuns supram completamente as necessida-

des especiais das crianças com deficiência visual. Porém, a escolarização dessa aluna é função da escola, mais especificamente do professor, e não se pode relegar ao serviço de apoio uma tarefa que é da escola.

7. O QUE AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA REVELARAM

No princípio da inclusão, a ênfase está na transformação da educação comum, na resignificação de concepções e de práticas curriculares nas escolas regulares. Nessa perspectiva, pôde-se constatar que o currículo prescrito da escola pesquisada apresentava um discurso de inclusão, de respeito à diversidade, mas no currículo real constataram-se aulas padronizadas, voltadas para o cumprimento de uma organização pautada no ensino, na figura do professor, em um ritmo de aula marcado por horários e pelo material didático, ao invés de centralizar a educação no aluno e em seu processo de aprendizagem.

Uma leitura possível das práticas em sala de aula desenvolvidas pelas professoras regentes é que estas tentavam se envolver com a aprendizagem de Lana; porém, pôde-se observar um equívoco em suas práticas quanto ao desenvolvimento de um trabalho individualizado, respeitando as necessidades educacionais da aluna. Para as professoras, o trabalho individualizado, na verdade, consistia em ir à mesa da aluna, ler os textos e ajudá-la a resolver os exercícios. Porém, as atividades continuavam voltadas para o coletivo, ou seja, para os alunos capazes de caminhar com autonomia.

Durante as observações das aulas, tanto de português quanto de matemática, pôde-se perceber que, na maior parte do tempo, a aluna ficava ociosa, esperando a atenção das professoras ou a ajuda de algum colega. Lana não tinha autonomia para desenvolver as atividades durante a aula, pois faltavam os recursos materiais necessários para atender às suas necessidades, como os materiais concretos e as folhas de exercício e o livro didático em braille. Além disso, outra consequência da falta de estimulação, produto da falta de respostas às necessidades de Lana durante as aulas, foi que ela desenvolveu alguns maneirismos.

De acordo com Bueno (2003), os maneirismos são condutas repetitivas que crianças com deficiência visual desenvolvem com o próprio corpo na busca de um estado mais gratificante, devido às dificuldades adaptativas.

Toda conduta estereotipada se produz de maneira independente da consciência do indivíduo, ou seja, considera-se como ato automático que não tem significado evidente para o observador, embora possa daí inferir-se que a conduta é um processo de isolamento. [...] O balanceio rítmico, as pressões oculares com as mãos, seriam consideradas como condutas específicas das crianças cegas congênitas ou perinatal. [*sic*] Uma estimulação variada num ambiente afetivo adequado favorece na criança a desapropriação dos maneirismos. (BUENO, 2003, p. 156-157)

No caso de Lana, quando ociosa, realizava movimentos rápidos e repetitivos com os dedos das mãos na altura do rosto, ou então movimentava o corpo balançando-o para frente e para trás. Para frente até encostar o rosto na máquina de escrever em cima da carteira e para trás até encostar-se no encosto da cadeira.

É notório que na educação inclusiva o professor se vê diante de um alunado heterogêneo com individualidades totalmente diferenciadas e ampla dimensão de características. Todos trazem sua bagagem histórica, que não pode ser ignorada no processo de ensinar. Cada um tem necessidades educacionais específicas, e cabe ao professor responder pedagogicamente para que possa cumprir com o seu papel de mediador na transmissão do conhecimento necessário à inclusão desses alunos na vida sociocultural em que se insere.

A instituição investigada nesta pesquisa enquadra-se legalmente como escola inclusiva, recebendo alunos com necessidades educacionais especiais, e declara-se desafiada para educá-los. De fato, a escola está buscando caminhos, mas ainda não revela uma proposta evidente de inclusão nas suas práticas cotidianas. As situações evidenciadas na pesquisa reforçam as muitas críticas que a escola inclusiva vem recebendo, ao constatar que a maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com

os alunos com deficiência visual, baixa visão ou cego, e para que a aprendizagem ocorra é necessário que as condições sejam favoráveis para a aquisição do conhecimento.

Em linhas gerais, nota-se, ainda que lento, um movimento da escola e de alguns professores na busca de respostas educativas que atendam às diferenças em sala de aula, reforçando a possibilidade de que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, de fato, escolarizados na escola comum, contanto que esta se organize e se comprometa com esse processo. Contudo, é de fundamental importância que se tenha um olhar mais refinado por parte da coordenação e dos professores para o currículo, e principalmente para o currículo real, pois este sofre interferências que conduzem a um processo de escolarização excludente dentro do espaço escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente, objetivando promover o convívio com a diversidade, formará cidadãos conscientes e capazes de lidar com as diferenças. Esse é o papel da escola inclusiva: educar a todos sem discriminação, e dentro desse “todos” estão os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nas escolas inclusivas, o currículo é caracterizado por sua habilidade de incorporar conteúdos que promovam, além do desempenho acadêmico, as habilidades sociais. O currículo representa, também, uma estrutura para professores, os serviços de apoio e as famílias, que devem, de forma conjunta, planejar o processo educacional. Para se atender à diversidade, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos os alunos, modificando atitudes discriminatórias e promovendo uma educação de qualidade em uma sociedade inclusiva.

Desfazer a lógica da exclusão escolar passa pela desconstrução dos currículos e dos processos escolares centrados na discriminação, para avançar na direção de uma educação que contemple as potencialidades, probabilidades, facilidades e equiparação de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Seesp. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC/Seesp, 2006.
- BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educacionais**. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-160.
- CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-42.
- COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan.- jun. 1996.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo, debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.
- _____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. O aprendizado da escrita em braille: estabelecendo limites entre as palavras. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 11-20, 2008.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Ana Cristina Felipe Miotto é professora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). E-mail: anacmiotto@hotmail.com