

## CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

---

Amélia Maria Araújo Mesquita<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo tecer algumas análises sobre a política curricular para a inclusão educacional – especificamente a inclusão de pessoas com deficiência – que se desenha hoje na perspectiva da *adaptação curricular*. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, busco apresentar argumentos que sustentam a tese de que tal orientação, a despeito das suas contribuições para a qualificação da prática educativa inclusiva, acaba reforçando a *inclusão-excludente* na medida em que a adaptação assevera a idéia de um currículo homogenizador, portanto, não compatível com o princípio da inclusão que se anuncia na valorização da diversidade e da diferença.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Inclusão Educacional. Política Curricular

### CURRICULUM AND INCLUSIVE EDUCATION: THE NATIONAL CURRICULUM POLITICS

**ABSTRACT:** This article aims to weave some analysis about the curriculum politics for the educational inclusion-specifically the inclusion of handicapped-that is drawned nowadays in the perspective of curriculum adaptation. This way, through documental and bibliographic research, I search to present arguments that support the thesis that such orientation, about it's contribution for the qualification of the inclusive educational practice, strengthens the excludent - Inclusion in so far as the adaptation asserts the idea of a sovereign curriculum, therefore, not compatible with the principle of inclusion that is advertised in the appreciation of diversity and difference.

**KEYWORDS:** Curriculum. Educational Inclusion. Curriculum Politics.

### INTRODUÇÃO

Não obstante aos interesses internacionais, as políticas nacionais, implementadas pelo governo central brasileiro, ganharam no campo da educação versões bastante peculiares especialmente na área do currículo. Consoantes ao empenho da constituição de uma sociedade inclusiva foi (e continua sendo) desenvolvida uma política curricular que tem por objetivo controlar e regular ações educacionais nos diferentes níveis de ensino, políticas essas fortemente desenvolvidas a partir da década de 1990.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará.

A legislação educacional brasileira vem sendo desenhada pela configuração de propostas e projetos governamentais que atendem tanto às questões político-organizacionais da educação como a própria dimensão técnico-pedagógica.

Além da LDB, das Diretrizes e dos Planos educacionais, o governo também elaborou, em nível de orientação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, em 1998. Esses dois documentos têm como objetivos comuns auxiliar e orientar os professores da Educação Básica a desenvolverem ações didático-pedagógicas que atendam aos fins da educação na contemporaneidade.

Vale ressaltar que uma das formas de controle do governo sobre a educação se dá por meio do currículo. Para Rocha (2001, p. 109-110)

[...] o currículo foi nessa nova legislação<sup>2</sup> objeto de profundas transformações. A fim de que a política curricular pensada para o país, que é em essencial uma política do conhecimento oficial, pudesse ter a base legal que garantisse a sua implementação, o(a) legislador(a) não só tratou de investir na concepção de currículo, como também no próprio desenho que o mesmo passaria a ter.

A definição de conteúdos, de disciplinas, dos objetivos e metas do ensino, além das orientações metodológicas e de avaliação se apresentam como mecanismos utilizados pelo governo a fim de consolidar seu projeto social.

No campo da inclusão da pessoa com deficiência<sup>3</sup> esse currículo vem marcado por um adjetivo, a **adaptação**. Nesse sentido, cabe questionar: a adaptação curricular é um elemento orientador que possibilita de fato o desenvolvimento de uma educação inclusiva? Quais as possibilidades e limitações dessa orientação posta pela política curricular?

Para tanto, este artigo se propõe a tecer algumas análises sobre a política curricular para a inclusão, que se desenha hoje na perspectiva da *adaptação curricular*. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, busco apresentar argumentos que sustentam a tese de que tal orientação pode acabar reforçando a inclusão-excludente na medida em que a adaptação assevera a idéia de um currículo homogenizador, portanto contrário à diversidade.

Este artigo está organizado em sessões que objetivam discutir o conceito de currículo para assim adentrarmos na discussão de política curricular para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares de ensino a assim travarmos um diálogo sobre os avanços e riscos dessa orientação curricular.

## COMPREENDENDO O SENTIDO E SIGNIFICADO DO CURRÍCULO

É extremamente complexo o conceito de currículo se considerarmos que sua formação não se restringe apenas ao desenho curricular. Etimologicamente currículo vem da palavra latina *Scurrere* e refere-se a curso. Para Goodson (1995, p. 31) “as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

<sup>2</sup> Está se referindo à LDB 9.394/96.

<sup>3</sup> Neste artigo ora me referirei ao termo deficiência ora ao termo pessoas com necessidades educacionais especiais. Apesar de compreender que a deficiência compõe a identidade da pessoa, os documentos aqui analisados os denominam de pessoas/portadores de necessidades educacionais especiais.

A partir da etimologia da palavra currículo fica fácil desprendê-lo de qualquer influência social ficando o mesmo na dependência e definição de quem o elabora, sendo também pensado *a priori*. Essa exclusividade na organização curricular permitiu forjar a relação currículo/prescrição, aspecto cada vez mais fortalecido pelas políticas curriculares que, para além da intervenção administrativa, tentam intervir direta e indiretamente na prática escolar por meio da elaboração de parâmetros e diretrizes às quais visam orientar o trabalho pedagógico.

As teorias do currículo, entretanto, na busca de compreender o sentido e o significado do currículo fazem o seu cruzamento com aspectos que superam os limites de sua configuração prescritiva, especialmente as teorias críticas e pós-críticas. Para Sacristán (2000, p. 13)

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

As diferentes facetas que se apresentam na configuração do sentido do currículo tornam o seu significado mais complexo. Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), afirma 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”.

Conceber o currículo a partir da experiência humana significa considerar as condições reais de seu desenvolvimento, por isso Sacristán (2000, p. 21) argumenta que

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

A análise do currículo dentro de uma perspectiva histórico-crítica traz a tona o controle simbólico desenvolvido pelo Estado, que regula, segundo Apple (1997), o conhecimento oficial, definindo os símbolos a serem transmitidos e os princípios que deveriam organizar essa transmissão. Nesse sentido, mais do que definir “o que”, observamos a interferência também no “como” esses conteúdos, conhecimentos, saberes devem ser repassados. A autonomia da escola fica condicionada a questões políticas, econômicas e sociais, que alimentam as políticas educacionais resultando em parâmetros e diretrizes (políticas curriculares) que objetivam menos a unidade do trabalho pedagógico do que o controle da instituição educacional.

Para Sacristán (2000, p. 17) “os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Sendo o currículo expressão num dado momento histórico ele atende às necessidades desse contexto e, por isso, se reconstitui, já que, como invenção social é resultado de escolhas que concordam com valores e crenças de determinados grupos da sociedade.

Para Rocha (2001, p. 206)

[...] a história da seleção curricular tem sido a de se definir os conhecimentos de alguns grupos como sendo os mais dignos, os mais importantes, os mais relevantes para serem transmitidos para as novas gerações, em detrimento de conhecimentos de outros grupos que sequer são lembrados nos currículos prescritos. Mais do que isto, há todo um esforço para que os currículos selecionados sejam tornados tradição, naturalizados, cristalizados como se fossem construtos ahistóricos.

Assim, o conhecimento oficial tende a uniformizar os saberes forçando os grupos minoritários à adequação e aceitação da cultura hegemônica, inclusive nas suas formas de aprender e ensinar.

No entanto, o movimento social e político que vivenciamos atualmente é marcado pela expressão dos direitos democráticos. O discurso e as ações em prol da inclusão social, educacional e escolar são legitimados também por políticas interventivas que visam assegurar aos cidadãos, além do acesso aos bens culturais e materiais, o respeito e a dignidade humana. O currículo que, segundo Santomé (1998), durante muito tempo se configurou como mecanismo de exclusão, torna-se atualmente instrumento da política educacional inclusiva.

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudança nos sistemas educativos, como reflexão da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Assim, a política educacional inclusiva se manifesta em projetos educacionais, como Brasil Alfabetizado, que tem por objetivo erradicar o índice de analfabetismo; apresenta-se por meio das propostas de avaliação do desempenho do estudante do ensino médio, garantindo acesso à universidade àqueles que obtiverem as maiores notas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); e também por meio de orientações pedagógicas para o trabalho com alunos deficiência, síndrome e conduta típica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, cujo objetivo é orientar o professor a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Para Carvalho (2004, p. 79) a educação inclusiva pode ser considerada como um “processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas”. Nesse sentido, a reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente.

As reformas educacionais, mesmo regidas pelo princípio da inclusão e de valorização da diversidade, vêm abordando a questão da diferença como tema transversal no currículo, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) que, depois de traçar propostas para trabalhar as disciplinas de base comum, lançam mão de sugestões de temas<sup>4</sup> que podem transversalizar os debates em sala de aula. Santomé (1998, p. 148) chama atenção para os currículos que tratam as culturas dos grupos minoritários como *suplementos*, uma vez que “a informação sobre as comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados”. Essa tônica de trabalho em sala de aula ele denomina de “currículo de turistas”<sup>5</sup>.

Observa-se, portanto que a exclusão não está apenas no tipo de currículo direcionado a cada grupo social, mas a própria forma como esses grupos são tratados pelo currículo.

Sendo “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (SACRISTÁN, 2000, p. 34) é importante analisá-lo dentro de um contexto, na intenção de esclarecer as suas opções implícitas. Portanto, a política curricular da escola inclusiva, especialmente as destinadas ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais, não pode ser vista como um ato de benevolência e caridade do governo. Nelas, é importante analisar suas potencialidades e contradições uma vez que vão interferir direta ou indiretamente na prática escolar, nos objetivos da educação, nas formas de organização do ensino e no processo de formação de professores, conforme podemos observar no tópico a seguir.

## PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Para compreender como se configura a constituição de uma política curricular é importante primeiramente defini-la a fim de se tornarem explícitas as intenções que lhes estão ocultas. De acordo com Sacristán (2000, p. 109) a política curricular é

um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Nesse sentido, se temos uma política educativa voltada para a consolidação de uma educação e escola inclusiva, temos como consequência uma política curricular voltada a essa mesma perspectiva que assume um caráter próprio dentro das intenções de quem a elabora.

---

<sup>4</sup> Dentre os temas sugeridos pelos PCNs encontram-se os referentes a sexualidade, diversidade étnica, entre outros

<sup>5</sup> Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como luta contra preconceitos racistas, ou dedicar-se refletir sobre as formas adotadas de opressão das mulheres, ou da classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 148)

Enquanto política, o currículo emerge de decisões gerais oriundas da ordenação jurídica e administrativa. Nesse sentido, as determinações por elas definidas não são neutras, configuram-se como intenções que fazem parte de políticas mais amplas, articulando-se a projetos sociais, econômicos, culturais fruto de determinada realidade situada historicamente, de caráter espacial e temporal (APLLE, 1997; SACRISTÁN, 1998, 2000; SANTOMÉ, 1998).

Para Sacristán (2000, p. 107)

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma.

Apresentando-se como um mecanismo de controle (SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 1995), as intervenções do governo incidem diretamente no cotidiano escolar.

Especialmente na década de 1990, podemos observar uma série de reformulações que se desenham a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que define no Art. 3º como alguns dos princípios básicos da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Esses princípios educacionais formulados a partir dos ideais de Educação para Todos ganharam mais consistência com as diversas diretrizes, elaboradas para os diferentes níveis de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996; Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002). Esses documentos configuram-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, com o objetivo de orientar as escolas em suas organizações, articulações, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) expressam determinações e orientações voltadas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange aos aspectos pedagógicos e formação de professores. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001

A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001a).

Nesse sentido a educação voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais está fundamentada nos princípios da preservação da dignidade humana, na busca da identidade e no exercício da cidadania. Práticas durante muito tempo negligenciadas no trato às pessoas que apresentassem qualquer tipo de deficiência, fosse ela física, sensorial ou cognitiva. De acordo com o Parecer, os princípios que orientam a elaboração das diretrizes têm por finalidade acabar com qualquer tipo de discriminação e garantir o desenvolvimento da cidadania.

Além dos fundamentos e princípios que embasam a inclusão das pessoas com NEE nas classes regulares de ensino, das determinações sobre a organização do sistema educativo, são também desenvolvidas orientações referentes aos aspectos e componentes pedagógicos. No Art. 8º, inciso III as Diretrizes definem que as escolas devem prever e prover na organização das suas classes comuns:

flexibilizações a **adaptações curriculares** que considerem os conteúdos básicos e instrumentais dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e didáticos recursos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001b). (*grifo meu*)

Apesar das determinações oriundas da Resolução 2/2001, podemos observar orientações de forma mais nítida sobre a prática escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, elaborados em 1998 pela Secretaria de Ensino Fundamental em parceria com a Secretaria de Educação Especial, cujo objetivo é subsidiar os professores na sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania por meio da adequação curricular orientando a prática pedagógica (BRASIL, 1998). O documento foi elaborado com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade. Em sua apresentação o documento considera que:

O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (BRASIL, 1998)

Os Parâmetros focalizam o currículo como:

ferramenta básica da escolarização; buscam dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998).

A política curricular materializada por meio também dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares orienta as escolas e seus professores a desenvolverem ações adequadas para atenderem a diversidade de necessidades que se apresentarem no contexto da escola e na sala de aula. Coloca tanto na gestão da escola quanto no professor a responsabilidade e o protagonismo de tais ações já que entende que

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a **adaptação do currículo regular**, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1998). (*grifo meu*)

Para o governo as adaptações podem ser significativas, quando voltadas a modificações mais amplas, dentro da própria construção do Projeto Pedagógico da escola, e não significativas, quando se referem às alterações realizadas pelo professor em sala de aula. Essas adaptações se dão nas dimensões: 1) **Organizativas** - organização de agrupamentos, organização didática, organização do espaço; 2) **Relativas aos objetivos e conteúdos** - priorização de áreas ou unidades de conteúdos, priorização de tipos de conteúdos, priorização de objetivos, sequenciamento, eliminação de conteúdos secundários; 3) **Avaliativas** - adaptação de técnicas e instrumentos, modificação de técnicas e instrumentos; 4) **Nos procedimentos didáticos e nas atividades** - modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas às previstas, introdução de atividades complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptação dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos; 5) **Na temporalidade** - Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

Garcia (2005) assinala que a heterogeneização proposta pela via de processos educacionais, métodos e equipamentos diferenciados têm como referência a incapacidade do aluno, “o não acompanhamento do processo educacional”. Por isso, questiona: “a política está centrada na diversificação dos modos de acesso a educação básica no sentido de perseguir diferentes maneiras de entrar em contato com os conhecimentos, ou no sentido de racionalizar formas diversas de participação, currículos diferentes e desiguais desde o princípio?” (GARCIA, 2005, p. 7)

A idéia de adaptação, posta pela política curricular revela a perspectiva não de unidade, mas homogeneizadora do currículo oficial. Do quanto a política educacional, a despeito dos avanços possibilitados pela proposta de educação inclusiva, ainda se deixa flagrar pelas contradições inerentes aos seus discursos, a exemplo da afirmativa acima “adaptação do currículo regular”.

Para Ferreira e Ferreira (2004, p. 32)

Embora a existência de um projeto pedagógico próprio possa ser um aspecto importante para favorecer a inclusão do aluno com deficiências na escola e na sala regular, o que temos percebido é que esse projeto é mais uma peça burocrática que foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto, não capacitou educadores na elaboração de projetos, nem na atualização destes ao administrar o processo educacional.

Tais condições contribuem para que a inclusão desses alunos aconteça apenas em nível da inserção, uma vez que apenas convivem nos espaços dos alunos ditos “normais”.

Roldão (2003) estabelece cinco modalidades de medidas freqüentemente adotadas: (1) criação de apoio específico; (2) organização de grupos de nível; (3) criação de subsistema



de recuperação; (4) criação de currículos específicos, alternativos face ao currículo geral; (5) diferenciação nos métodos de ensino. As proposições em si são positivas, no entanto, têm contribuído para formar subsistemas dentro das escolas por rotularem e incluírem de forma marginal as pessoas excluídas, visto que se inscreve numa lógica de agrupamento de alunos orientada pela identificação de diferenças de partida, não pelos objetivos “uniformes” de chegada. Além disso, tais propostas funcionam como apêndices no projeto pedagógico e curricular de muitas escolas. Para Rodrigues (2003, p. 92)

a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo.

O ponto de partida da inclusão deve ser um currículo acessível a todos os estudantes. Nesse sentido, teria muito mais sentido falar em diferenciação do que em adaptação curricular.

Para Roldão (2003, p. 163) a “possibilidade real da diferenciação passa assim, por uma *nova diferenciação* – ou seja, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso”.

A educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para o defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado, através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um fato social<sup>6</sup>. Por isso mesmo, uma **escola de todos e para todos**, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada (CÉSAR, 2003, p. 122, grifo do autor).

Nesse sentido, é fundamental que as escolas tornem os currículos alternativos/diferenciados – não os adaptados – os gerenciadores do conhecimento e da organização educacional, contribuindo para a constituição de uma nova escola, de uma nova sociedade.

## NOTAS CONCLUSIVAS

A superficialidade do discurso sobre questões referentes à inclusão acaba por torná-la em algo simplista, fundada num vazio teórico, fazendo das pessoas alvo do seu princípio

---

<sup>6</sup> Armstrong, Armstrong e Barton (2000) citados César (2003)

sujeitos passivos, que necessitam de caridade, incapazes de ter autonomia sobre suas próprias vidas, passíveis de ações paliativas e conformistas como únicas formas de expressão de cidadania que possam ter.

A análise da inclusão pela exclusão faz emergir uma série de fatores intrínsecos a essas questões, possibilitando a percepção das limitações e potencialidades do ideal de sociedade e educação inclusiva, sem culpabilizar este ou aquele pela sua não efetivação plena. O currículo como mecanismo de controle, segregação, discriminação, mas potencialmente de transformação, emancipação e inclusão, configura-se como instrumento estratégico, exatamente pelo seu poder de interferência sobre o meio e as mentalidades. A relação dialética vivida entre currículo e sociedade permite assim pensar o sentido da inclusão pelo currículo.

Partindo do pressuposto de que a inclusão visa a valorização e o respeito à diversidade, é importante então considerá-la como um ponto de partida na aceitação da diferença, em vez de sua estigmatização. Dessa forma, começará a romper com práticas segregacionistas, vislumbrando ações integrativas que vejam a “normalidade” na diferença.

O século XXI nasce com um projeto social e cultural montado sobre os alicerces inclusivos, fundados em princípios democráticos que vêm tentando ganhar consistência por meio dos espaços escolares. Sendo o currículo “expressão desse projeto realizado através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si” (SACRISTÁN, 2000 p. 16) é por meio dele também que conseguiremos orientar o trabalho educativo numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, é importante pensar nos avanços imediatos que as adaptações curriculares podem favorecer ao trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência, mas sem deixar de perceber que essa orientação pela adaptação também reforça a formação de guetos por reclusão, ou seja, de uma *inclusão excludente*, tendo em vista que a idéia de adaptar é reforçadora de uma concepção homogeneizadora de currículo e por consequência, contrária à diversidade, à diferença.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: educação democrática numa era conservadora. Trad. Maria Izabel E. Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (9394/96)**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de agosto de 2001a. Seção 1, p. 46. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB017-2001.pdf>> . Acesso em: abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>> . Acesso em abr. 2005.

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

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Bruneta. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Genylton O. R. A **política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado)

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **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.