

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Amanda Nery da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Daniele Farias Freire Raic

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo: O presente trabalho discute a acessibilidade curricular para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Tem como objetivo conhecer as práticas de acessibilidade curricular para inclusão dos estudantes no curso de Ciências Biológicas da UESB, considerando a inclusão não como uma tendência, mas como direito de todas as pessoas. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que leva em conta um acontecimento dentro de um contexto maior. Como dispositivos de produção de informações foram utilizados a entrevista semiestruturada com os discentes e uma docente do referido curso e, ainda, de documentos oficiais. Dessa forma, foi possível identificar que no currículo escrito do referido curso não há uma discussão sobre inclusão, embora presente, em alguns momentos, um discurso de flexibilidade. Já no currículo praticado, ocorrem práticas pedagógicas que favorecem a acessibilidade curricular tais como adequações nas avaliações, nos materiais didáticos, nas aulas práticas, de acordo com as individualidades de cada um. Este estudo deixa ver a importância do Núcleo de Ações Inclusivas na Universidade no sentido da plena participação destes estudantes nos diferentes espaços. Sugere, assim, que a proposta de acessibilidade curricular deve ser a de criar possibilidades de acesso dos estudantes ao currículo institucional na garantia do direito legalmente constituído.

Palavras-chave: **Currículo. Acessibilidade Curricular. Educação Superior.**

Introdução

O presente artigo tem como tema a acessibilidade curricular na inclusão de estudantes com deficiência do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A escolha do tema se deu através de reflexões advindas das experiências em dois espaços de formação: no Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), um espaço criado com o objetivo de fazer com que os impedimentos e as barreiras, ainda existentes, não impeçam a aprendizagem e a participação efetiva dos estudantes com deficiência na educação superior; e no Grupo de Estudos em Formação, Diferenças e

Subjetividades (GEFORDIS), da linha de pesquisa Currículo e Formação, em que compreendemos o currículo também em um contexto praticado, o que vai além de considerar apenas o currículo escrito e, muito menos, assumi-lo numa vertente disciplinar.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo precisa ser visto não somente como uma prática de poder, mas, também, como um fazer que denota sentidos e significações. No entanto, embora os trabalhos atuais que discutem currículo reconheçam a sua dimensão ativa, ainda há uma centralidade na dimensão pré-ativa do currículo (MACEDO, 2006) a qual faz parte do currículo escrito, referindo-se à visibilidade do discurso curricular constituído na eleição dos saberes formativos, anterior a sua prática.

No sentido de garantir uma educação para pessoas com deficiência, que por muito tempo tiveram esse direito negado ou sofreram com a segregação, a educação inclusiva surge como uma política de trabalho que compreende a diversidade como condição humana que possibilita a aprendizagem (PRIETO, 2006). Então, ao falar sobre inclusão estamos lidando com o direito das pessoas, isto é, o direito à aprendizagem e à participação em qualquer nível de ensino, mesmo que esta inclusão ainda não seja efetivada.

Assim, a educação superior, que antes recebia somente os filhos da elite dominante, vem se tornando um espaço em que cada vez mais grupos minoritários têm tido acesso. Diante deste cenário, Anjos (2011) destaca alguns aspectos da presença das pessoas com deficiência nestes espaços, chegando à conclusão de que cada vez mais elas têm estado presentes nestes ambientes. Portanto, a inclusão destas pessoas nas universidades precisa ser amplamente discutida tensionando, sobremaneira, as questões curriculares, mas aí surge a questão: e quando o currículo escrito não dá conta de uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência? Trata-se de uma das provocações que a vivência nos espaços de formação nos fizeram e, embora não pretendamos a sua resposta em profundidade neste trabalho, ela não deixa de suscitar outras inquietações, as quais ganham maior centralidade neste estudo.

Enquanto pesquisa sobre o tema, percebemos que há, ainda, reduzidas pesquisas que tratam diretamente sobre a acessibilidade curricular. No entanto, temos o anúncio de várias ações que nos fazem ver a tentativa de abrir espaços para que o currículo se torne acessível aos estudantes com deficiência. Assim, trazemos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as práticas favorecedoras à acessibilidade curricular no curso de Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié? Do problema posto, buscamos interpretar as práticas

favorecedoras à acessibilidade curricular que ocorrem no curso de Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié.

A pesquisa em tela é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como dispositivos a entrevista semiestruturada e a análise documental para aproximação das informações aqui produzidas. Esse trabalho tem como lócus de pesquisa a UESB, especificamente o curso de Ciências Biológicas, com a colaboração de três estudantes com deficiência: uma pessoa surda, uma pessoa cega e uma pessoa com paralisia cerebral, e de uma professora que trabalhou com esses mesmos estudantes em seu exercício de docente.

Nas questões referentes ao currículo trazemos Tomaz Tadeu da Silva (2009), Roberto Sidnei Macedo (2013a) para discutir sobre as perspectivas curriculares, pois são obras que tratam da história do currículo, bem como as dimensões curriculares. Buscamos, ainda, um diálogo com Rosângela Prieto (2006) e Maria Mantoan (2006, 2009), autoras que discutem sobre a educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Para discorrer sobre a acessibilidade curricular, realizamos um diálogo destas autoras com Márcia Soares (2011, 2015), tendo em vista que esta investiga a relação entre o currículo e a inclusão de estudantes com deficiência.

O trabalho encontra-se dividido em cinco tópicos. Neste primeiro, o de Introdução, fazemos a apresentação das motivações para a realização deste trabalho, bem como dos objetivos e do problema de pesquisa;; no segundo tópico, discutimos o currículo na perspectiva de um artefato educacional direcionado à prática social; no terceiro, realizamos uma defesa da acessibilidade curricular. O quarto tópico é direcionado à interpretação das informações, no qual tratamos do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UESB, com a compreensão do currículo praticado, levando em consideração a presença dos estudantes com deficiência no curso. Por fim, são apresentadas as considerações, quando trazemos as nossas tessituras em sua finitude.

O currículo: algumas aproximações conceituais

A educação é um encontro com o outro (GALLO, s/d), uma vez que perceber a educação enquanto formação humana é entender que se trata de um fenômeno presente na humanidade, com pedagogias diversas em diferentes épocas, em que "as professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo" (SILVA, 2009, p. 21).

Currículo é uma palavra que vem do termo latino *scurrere*, que quer dizer “carro de corrida” (GOODSON, 2008). O termo *curriculum* passou a ser usado em países europeus, por influência da literatura estadunidense, institucionalizando-se e sendo designado como um campo específico de estudos a partir da preocupação em se pensar na forma de organização e método do ensino (MACEDO, R., 2013a; SILVA, 2009).

De acordo com Macedo (2013a), o currículo é um complexo e poderoso artefato socioeducacional, em que os saberes formativos são sistematizados. Para Silva (2009, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”, sendo que a questão de qual perfil de sujeitos pretende-se formar precede a de quais conhecimentos serão eleitos. Portanto, o currículo e o processo de formação estão intrinsecamente ligados.

O marco do currículo, enquanto campo de estudos, data do ano de 1918, com a obra “*The curriculum*”, de Bobbitt (SILVA, 2009), embora tenha sido um termo já mencionado em 1633 nos registros da Universidade de Glasgow como ideia de um plano de aprendizagem educacional (LOPES; MACEDO, E., 2011). No entanto, a primeira tendência de currículo foi pensada antes mesmo, por John Dewey, um filósofo liberal, que buscava desconstruir a ideia da criança enquanto um mini adulto e formar uma educação democrática (SILVA, 2009).

Mesmo com o ideal democrático de Dewey, Bobbitt normatiza nos Estados Unidos o tecnicismo, um modelo influenciado pelo taylorismo, no qual a educação é dada com o objetivo da formação para o trabalho, para a vida ocupacional adulta, referente ao contexto socioeconômico e à ordem social dominante daquela época (SILVA, 2009). É com Tyler, todavia, que em 1949, os estudos do currículo começam a girar em torno da compreensão de organização e desenvolvimento do ensino (SILVA, 2009). Assim, com a racionalidade tyleriana é estabelecido “[...] um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES; MACEDO, E., 2011, p. 25).

No final da década de 1960 originou-se um movimento que procurava confrontar a noção dos discursos tradicionais que “[...] restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo” (SILVA, 2009, p. 30). Introduzindo conceitos como ideologia e poder, a noção crítica de currículo é concretizada na segunda metade do século XX, começando a colocar em questão o que estava previsto pelas configurações sociais e educacionais (SILVA, 2009).

Sob uma perspectiva crítica, o olhar passa a ser direcionado para as injustiças sociais excludentes. Logo, o discurso crítico levanta questionamentos acerca de “[...] *o que o currículo faz com as pessoas e as instituições*” (MACEDO, R., 2013a, p. 38, grifos do autor). Apple (2008), um dos principais autores que discutem o currículo na perspectiva crítica, questiona sob qual lógica os saberes são selecionados. Então, nos provoca a pensar que

[...] à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 2008, p. 42).

As chamadas teorias pós-críticas, que se referem aos questionamentos às inferências das teorias críticas, circulam a partir dos anos de 1990 (LOPES, 2013). Os diferentes estudos pós-críticos desestabilizam a ideia do currículo enquanto “[...] um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos” (LOPES, 2013, p. 18). Para tanto, defende-se a relação entre o currículo e o multiculturalismo, como “[...] um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados” (SILVA, 2009, p. 85). Com isso, “[...] as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares” (LOPES; MACEDO, E., 2011, p. 21), sendo que tais teorias repercutem nos dias atuais, atualizando-se constantemente, principalmente na maneira como o currículo é visto. Essas contribuições das teorias curriculares vêm cooperando para a superação da visão sensocomunizada que se tem do currículo, quando é afirmado como “[...] um artefato burocrático preescrito”, apenas como um planejamento de atividades, uma lista de conteúdos, de teor puramente técnico, restrito aos procedimentos (MACEDO, R., 2013a, p. 25).

À vista disso, “[...] o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes” (MACEDO, R., 2013a, p. 25). É, então, na sistematização dos conhecimentos e dos valores direcionados a uma formação específica que será constituído o currículo, visto como o artefato que elege os saberes formativos (MACEDO, R., 2012).

Macedo (2013a, p. 18) afirma, ainda, um fazer sociopedagógico

[...] que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção; e em detrimento, por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social.

É como um retorno ao técnico, para moldar as pessoas conforme a lógica dominante. Nota, assim, que tudo torna passível de homogeneização, e o que não pode ser modelado é eliminado (MACEDO, R., 2013a), daí a ideia da prescrição do currículo. Goodson (2008, p. 67) diz que as perspectivas de currículo de abordagem prescritiva têm recebido críticas, pois “[...] violentam a essência prática do currículo”. Então, vale pensar nos agentes curriculares como participantes ativos deste cenário curricular-educacional.

Para Macedo (2013a), o currículo enquanto artefato educacional ainda é utilizado de forma autoritária e excludente, sendo que deveria perspectivar a formação de uma educação cidadã, para a vida. Portanto, discutir currículo é pensá-lo enquanto um “macroconceito”,

[...] dotado de uma significativa capacidade de ancorar as mais diversas dimensões e perspectivas do ato educacional, sem, entretanto, perder a sua especificidade em termos de campo e história (MACEDO, R., 2013a, p. 16).

O autor supracitado chama a nossa atenção para a importância de um trabalho “intercrítico”, para “[...] deslocarmos propostas supostamente democráticas de novos sujeitos históricos, como partícipes ativos e crítico-reflexivos da cena curricular-educacional” (MACEDO, R., 2013a, p. 15). Assim, Macedo (2013a, p. 38, grifos do autor) chama de atos de currículo todas as

[...] atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção.

Por meio destes atos, as pessoas envolvidas no currículo se atualizam, possibilitando mudanças no cenário curricular e construindo o currículo cotidianamente (MACEDO, R., 2013b). Logo, o currículo não é estático, não deve se findar na sua prescrição, essa finalidade reduz o currículo, já que, somente um documento escrito, não consegue dar conta da formação humana, sempre em movimento.

Posto isto, acreditamos que o currículo vai além do escrito em que se elegem os saberes formativos; é uma prática social. A autora Elizabeth Macedo (2006, p. 7), critica a separação entre a produção e a implementação do currículo, sendo que

[...] os discursos globalizados que o constituem fazem parte tanto dos discursos que aparecem nos documentos escritos quanto de nossas [...] múltiplas formas de agir no currículo.

A época atual é da pós-modernidade, que “[...] privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural” (LOPES, 2013, p. 16), assim, torna-se necessário que haja mudanças de percepções e de prioridades. Além disso, a educação é constituída enquanto um direito de todas as pessoas, independentemente da sua condição. Do exposto, ficamos nos perguntando: ao receber um estudante com deficiência em um espaço escolar, como um professor que se limita em conceber o currículo em sua dimensão prescrita, irá incluí-lo, se nessa perspectiva sequer se discute uma concepção de inclusão?

Destacamos aqui a fala de Lopes (2004, p. 116) quando ressalta a construção de “[...] outras concepções que se afastem da interpretação economicista da educação e aproveitem os híbridos culturais para uma tentativa de desconstruir hierarquias estabelecidas”. Neste caso, o currículo precisa ser valorizado enquanto um espaço que valorize e defenda a pluralidade de saberes e de valores, de modo que a educação seja enxergada pelo seu valor na formação das subjetividades. Quando há um “[...] aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos” (LOPES, 2013, p. 8), torna-se possível conceber a flexibilidade como uma característica do currículo, quebrando a rigidez e as limitações que a sua centralidade no que está escrito pode causar nas práticas.

A acessibilidade curricular: condição para garantia de direito

A educação parece estar se reconfigurando conforme o movimento das transformações advindas com a pós-modernidade, aqui entendida como parte do tempo da modernidade líquida, conceituada por Bauman (2001 *apud* TFOUNI; SILVA, 2008) como a época na qual as instituições sociais não possuem uma forma, se “liquefazendo”. Nesse sentido, a presença das pessoas com deficiência na educação superior é uma questão que precisa ser amplamente discutida, tornando-se imprescindível pensar como o currículo é visto e praticado pelos professores e pelos estudantes com deficiência, tendo em vista que se trata de mais um espaço em que a capacidade cognoscitiva é exacerbada e que os discentes na condição da deficiência podem ser vistos como incapazes.

A educação inclusiva tem sido pauta de discussão nos diferentes níveis de ensino. Prieto (2006) destaca algumas visões na forma de conceber a educação inclusiva: a ingênua, a pessimista, a transformadora da escola e da sociedade e uma mais radical de uma única educação. A primeira está pautada numa visão de senso comum, a qual acredita que a inclusão ocorre pelo simples fato da pessoa já ter o seu ingresso ao ensino comum, isto é, a ideia de

que o acesso é suficiente para caracterizar a efetivação da inclusão. Os que possuem a ideia pessimista, por sua vez, caracterizam a educação inclusiva como uma perspectiva impossível de se realizar, considerando que a educação mal consegue alcançar os seus objetivos com os discentes sem deficiência. Para os que acreditam na transformação da escola e da sociedade, a educação inclusiva é entendida como uma conquista gradual, a qual se ampliará para o atendimento das pessoas com deficiência nas classes comuns, que será construída contando com a participação de todos que fazem parte deste processo. Por fim, numa perspectiva mais radical, considera que uma única educação é a que precisa se responsabilizar pela aprendizagem de todas as pessoas (PRIETO, 2006).

Destas divergências, pensamos que o processo de inclusão ainda não se encontra plenamente efetivado, por isso, vemos a necessidade de um trabalho processual, de médio e longo prazos, e que carece da ampla participação de todas as pessoas envolvidas, tendo em vista ser esta a função política e ética posta aos educadores, no sentido da garantia de direitos dos sujeitos que, além de terem acesso, precisam permanecer, participar e aprender (BRASIL, 2015), donde incluímos que essa aprendizagem precisa ser efetivada com qualidade e equidade curricular.

Todavia, como serão promovidas práticas curriculares inclusivas se afirmações preconceituosas e excludentes ainda são feitas nos espaços de educação superior? Considerando que se trata de um ambiente conservador sob o ponto de vista da racionalização do ensino, em que o conhecimento passado pelo professor é, muitas vezes, tido como verdade em si e, portanto, imutável, deixa emergir um pensamento de natureza discriminatória em que o estudante com deficiência é alguém incapaz de aprender. No extremo desse discurso, arriscamo-nos em dizer que há uma categorização excludente sentida nos discursos de dicotomização referente aos estudantes com e sem deficiência, deixando ver que “a lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador” (MANTOAN, 2009, p. 4). É, portanto, possível falar de um espaço que “[...] bane os que por desigualdades significativas de nascimento e/ou desigualdades sociais não conseguem preencher os requisitos de um padrão de aluno previamente estipulado” (MANTOAN, 2006, p. 22).

É imprescindível a flexibilidade curricular para torná-lo acessível a todos os estudantes, indistintamente. Em outras palavras, não é mudar o que está posto no currículo; é

a ideia de vivê-lo de forma que este se torne acessível para a formação e a efetiva aprendizagem de todas as pessoas.

Como afirma Soares (2015, p. 126), é o "[...] entendimento de um currículo comum a todos os estudantes, porém atento as suas especificidades", é lidar com a flexibilidade curricular como característica de um currículo aberto, de forma a abranger as especificidades e as subjetividades intrínsecas a cada pessoa. Ainda conforme a autora supracitada, é o caso de apostar

[...] na flexibilização como direito de todos, afinal, o fato é que é preciso promover condições de acesso e participação ao currículo escolar a todos os estudantes, e para isso há que se considerar suas características e possibilidades (SOARES, 2015, p. 144).

Continua a autora, “[...] as discussões e ações curriculares precisam debruçar-se sobre a subjetividade existente, transcendendo muitas práticas abusivas presentes na realidade atual” (SOARES, 2011, p. 139). Afinal, quando chega um estudante com deficiência na universidade, é com o objetivo da formação de um profissional, de maneira que “ele tem o direito à mesma formação que seus pares e a diferenciação aplicável em cada caso não pode subtrair-lhe nenhuma parte dessa formação, além daquilo que lhe está vedado pela própria natureza da sua deficiência” (ALCOBA, 2008, p. 6). Quem irá dizer o que precisa ser feito na prática é, principalmente, o discente, como nos adverte Mantoan:

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato. São pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados. Representam diferentes segmentos sociais. Produzem e ampliam conhecimentos. Têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam (MANTOAN, 2009, p. 8-9).

Se as pessoas com deficiência forem vistas como incapazes, ao não contemplarem um bom desempenho acadêmico sob o ponto de vista do currículo prescrito, serão rejeitadas e excluídas, tendo na sua condição a justificativa pela avaliação ruim, ou, se conseguirem se sair melhor na avaliação do que os demais, questionarão a produção do conhecimento. A pessoa acaba por ser reconhecida pela deficiência como sentença para o seu destino, descartando as suas outras dimensões, subtraindo a sua essência de ser humano (SOARES, 2011). Dessa forma, não se trata de normalizar a deficiência, e sim de “[...] abordar a questão, partindo-se inclusive do princípio de que todos e todas apresentam diferenças e que diferentes devem ser as oportunidades, as formas de respeito às singularidades de cada um, cada uma” (SOARES, 2011, p. 138). Isto é entender o que representa a acessibilidade curricular enquanto

condição para a concretização de práticas inclusivas, sabendo que inclusão envolve a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Interpretação do currículo: entrecimentos entre o escrito e o praticado

Uma das formas de se expressar o currículo na educação formal é através do Projeto Político Pedagógico (PPP). No nível superior, os cursos de graduação apresentam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como documento que prescreve as práticas e condutas em sala de aula, sendo que este também possui caráter político. À vista disso, o currículo de um curso de graduação é parte integrante do PPC, este constituído respaldado pelas diretrizes do Projeto Político Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), levando em consideração as especificidades de cada curso e todo o seu contexto, representado a instituição em toda a sua totalidade (HAAS, 2010). Isto é, “os projetos de curso materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida” (HAAS, 2010, p. 166).

Ambos os projetos do curso de Ciências Biológicas foram construídos no ano de 2011, definindo princípios de ensino, metodologia, avaliação, entre outros aspectos. A professora Maria, que fez parte de alguns momentos das reuniões para construção do projeto, relata que não houve momento específico em relação à educação inclusiva, justificando que o mesmo foi escrito em uma época que havia um estudante com deficiência física na instituição, requerendo somente acessibilidade arquitetônica. Todavia, é preciso lembrar que a inclusão é ampla, não referindo-se somente às pessoas com deficiência.

A partir das leituras dos dois projetos, percebemos que de fato não há referência à inclusão das pessoas com deficiência, contudo, em alguns momentos, deixa ver sua natureza flexível, possibilitando ao docente uma maior autonomia em sua prática. Com isto, vale pensar como os professores trabalham para prover as condições necessárias para o desenvolvimento e formação do discente com deficiência?

Raic (2015, p. 117) trata sobre a promiscuidade curricular, que está relacionada ao processo de formação que vai além do que está oferecido pela proposta da prescrição curricular, entendendo o currículo enquanto “[...] um texto, em constante escrita, ao mesmo tempo em que entendo a escrita em seu devir”. Portanto, o currículo não deve ser findado na sua formalidade escrita, já que não existe uma prescrição curricular que dê conta da multiplicidade humana (RAIC, 2015).

É importante, a essa altura do texto, reafirmar que o currículo é prática social, saindo, assim, de uma colocação do enrijecimento da prescrição curricular para conhecer o não dito, para perceber que é possível construir um fazer que promova uma aprendizagem significativa aos estudantes. No sentido de promover práticas de acessibilidade curricular, como já abordado neste trabalho, é imprescindível que sejam adotadas algumas diferenciações, para proporcionar ao estudante o seu acesso à educação (MANTOAN, 2017). Algumas são as acessibilizações necessárias nas composições do currículo, tais como na avaliação escrita, no material didático, no ensino, nas aulas práticas.

Começamos com o estudante João, ao relatar alguns percalços que teve que enfrentar no início da vida acadêmica, como podem ser percebidos através da seguinte narrativa:

No primeiro semestre tive resistência de dois professores [...] O professor não aceitava fazer as provas adaptadas para a minha necessidade [...] este achava que adaptando a prova estaria **facilitando** as provas para que eu passasse [...] E na matéria de Química para Biologia a professora **não acreditava** que eu tivesse condições de obter boas notas nas provas e atividades da disciplina (João, 2018, grifos nosso).

Podemos notar o desconhecimento de um professor acerca das necessidades do discente, achando que poderia estar facilitando ao acessibilizar uma prova escrita; percebemos, ainda, o discurso da patologização da deficiência, quando a professora de João o considerou incapaz. As narrativas apontam para o estranhamento por parte dos professores, bem como para a negação docente diante das circunstâncias, por achar que a responsabilidade do estudante não é sua.

Soares (2011, p. 135) acredita “[...] na importância do currículo para validação do conhecimento a ser assegurado a todas as pessoas indistintamente”, isto é, todas as pessoas precisam ter acesso ao currículo, assim, é o caso de prover condições necessárias para que o estudante de fato aprenda e de acreditar nas suas potencialidades. Dessa forma, cada qual apresenta uma necessidade específica que precisa ser entendida não como um mecanismo para facilitar ou como forma de ajuda, mas enquanto direito. É como Carvalho (2004, p. 161) define: “[...] as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo”, tampouco, devem ser consideradas uma versão empobrecida do currículo. Nesse sentido, a professora Maria durante a entrevista, afirma que nenhum conteúdo deve ser desconsiderado como direito de aprendizagem devido a uma deficiência, o que deve haver é o reconhecimento das particularidades de cada um para que seja trabalhado com o objetivo da efetiva aprendizagem do sujeito.

Sendo assim, a professora Maria formula as avaliações para João com questões de múltiplas escolhas, de relacionar colunas, indicar se é verdadeiro ou falso, entre outras estratégias de avaliações escritas mais diretas, como se referiu a docente. Logo, a adequação curricular que porventura vier ocorrer, não é para construir outro currículo para o estudante com deficiência, muito menos para facilitar, mas é a garantia do direito a ter acesso a uma educação de qualidade, enquanto sujeito aprendente que é. Assim, a “falta de experiência” ou o “não ter conhecimento na área” não cabe mais como justificativa para o não fazer.

É importante entender que todas as pessoas são seres cognitivos, que carregam em si potencialidades. Joseph Jacotot (*apud* MANTOAN, 2006, p. 21) reconhece que todo ser humano é capaz de aprender, sendo que essa competência “[...] vem antes de tudo e é ponto de partida para qualquer tipo ou nível de aprendizagem”. Nisso, existem diversas possibilidades pedagógicas a serem realizadas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O que também não pode ocorrer é uma pseudoformação, uma falsa formação do estudante, pois quando o professor avalia o estudante de qualquer jeito, com uma aprovação automática¹, é também compactuar com uma injustiça social.

Seguimos com o estudante Marcos:

[...] teve alguns professores que compraram uma cola e fizeram adaptação de materiais em alto-relevo, isso me ajudou muito. Outros fazem em massa de modelar e alguns trabalham com linhas em adaptações de materiais [...] eles tentam o máximo trazer o material, a didática deles são ótimas e se aproximam de mim *pra* explicar [...] eles também se preocupam, tentam buscar o máximo [...] eles ficam pesquisando a noite, na internet, buscando como trabalhar com deficiente. Quando chegam no outro dia, chegam com novidade a mais. E isso me deixa feliz, o professor *tá* com esse intuito de buscar na área especial. E no caso não vai servir *só pra* mim, mas *pra* outros alunos que *tão pra* vir, entrar aqui na faculdade (Marcos, 2018).

Quando falamos da inclusão de estudantes cegos, geralmente as pessoas associam aos textos em braille², mas não é bem por esse caminho. Marcos cita as adequações dos materiais em alto-relevo, nos quais são elaboradas representações táteis (PANSANATO et al. 2016), com uso de diferentes recursos. De acordo com Angier (2008), há cientistas que comprovaram que o tato é a mãe de todos os sentidos, sendo que o dedo humano pode capturar uma irregularidade na superfície de 1 micron de altura, enquanto os olhos não conseguem detectar nada com menos de 100 microns. Pensando nisso, não é pelo fato de Marcos ser cego que ele

¹ Aprovação automática é uma aprovação feita sem critérios, cobrança ou apoio do professor.

² É um sistema de escrita, baseado em 64 símbolos em relevo, utilizado pelas pessoas com deficiência visual. Foi criado em 1825 por Louis Braille, um jovem francês cego.

não poderá enxergar as raízes de uma planta ou as diferentes etapas da divisão celular. Sobre isso, é importante destacar a narrativa da professora Maria:

[...] eu dei uma aula para ele sobre célula sanguínea, então, eu produzi uma hemácia com uma bolsinha de medicação que veio da própria farmácia, eu enchi ela de algodão, costurei a região central porque ela fica mais funda no centro, e *aí* eu fiz a hemácia para ele, e as outras células eu fiz com massinha de modelar (Maria, 2018).

Note-se o quanto este trabalho e esforço da docente pode favorecer ao aluno cego acessar ao conteúdo da aula, sem prejuízos formativos. E quanto ao uso do braille? Marcos disse não dominar este sistema de escrita, pois perdeu a visão há oito anos atrás e, no passado, escrevia muito. Ainda assim, destaca a relevância que o braille tem para as pessoas cegas. Atualmente ele faz uso dos leitores de tela para estudar, ouvindo os textos em áudio enviados para o seu e-mail³.

De acordo com as informações do Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), espaço esse que falaremos mais a frente, e do discente, os materiais de uso em sala de aula precisam ser enviados com antecedência para o e-mail do Núcleo para serem acessibilizados pelas profissionais de lá, que realizam as descrições necessárias. Nesse sentido, Pansanato et al. (2016, p. 471) nos diz que “embora o sistema braille seja um recurso importante para o estudante cego, o computador, complementado pelo *software* leitor de tela, pode ser considerado a ferramenta fundamental para o sucesso de sua inclusão”, em outras palavras a utilização do recurso da tecnologia assistiva, uma área do conhecimento que abrange produtos, estratégias adotadas que dão maior autonomia às pessoas com deficiência, ajuda no acesso aos materiais usados no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

As realizações das acessibilizações dos materiais são feitas como maneira de garantir o acesso às mesmas informações de toda a turma (NUNES; LOMÔNACO, 2010). Assim sendo, a informação visual pode chegar até o estudante por outros canais sensoriais, como o tato e a audição (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Neste contexto curricular, o NAIPD, já citado acima, é um espaço onde são atendidos os estudantes com deficiência da UESB, sendo oferecido o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um atendimento que serve como complemento ou

³ É no NAIPD que os textos impressos e demais materiais visuais trabalhados em sala de aula são convertidos em áudio, através de programas de sintetizadores de vozes, como o Dosvox que é um sistema operacional, desenvolvido no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que permite que as pessoas cegas utilizem o computador para desempenhar diferentes tarefas, como estudar.

suplemento do currículo (BRASIL, 1996). Conforme Mantoan (2006, p. 26), o atendimento especializado ocorre na direção de possibilitar ao estudante com deficiência a aprendizagem dos conteúdos, inseridos no currículo do sistema de ensino comum, quando ingressos nas classes comuns. Assim, os profissionais do AEE realizam adequação de materiais didáticos, utilizam de equipamentos tecnológicos, entre outros serviços, conforme a necessidade de cada estudante. Tudo isso é para complementar a formação do aluno com deficiência visando a sua formação integral, para que ele desenvolva a sua autonomia e independência dentro e fora do espaço educacional.

O Núcleo também atende aos professores, dando orientações e apoio no que precisarem. A professora Maria ressalta que a parceria com os profissionais que atuam no NAIPD é muito boa e que sem as contribuições do Núcleo seria mais difícil realizar este trabalho. Marcos também fala sobre a relevância do NAIPD, principalmente da reunião que ocorre em cada começo de semestre. Neste encontro, como já disse na introdução desse trabalho, se fazem presentes os profissionais do NAIPD, os professores que já passaram pela experiência de ter em sala de aula um dos discentes com deficiência e aqueles que irão passar por esse momento no respectivo semestre. A professora Maria descreve esta reunião:

a gente conhece as pessoas que acompanham eles lá (no NAIPD), elas sempre se colocam a disposição [...] então, essas reuniões são muito boas porque a gente se reúne com aqueles professores que já passaram pelo aluno e a gente vai trocando ideias. A gente diz quais foram as nossas dificuldades, o que a gente fez para sanar essas dificuldades, então a gente vai um ajudando ao outro. Só que é uma pena, porque essas reuniões não são frequentadas por todos os professores (Maria, 2018).

De acordo com a professora, quem teve a iniciativa desta ação foi o Departamento de Ciências Biológicas (DCB), a partir da presença de João no curso. Desde então, esta ação vem possibilitando o (re)pensar da prática docente, mostrado no início desta seção, por meio do diálogo e do conhecimento do trabalho que precisa haver com estes estudantes, reconhecendo que estes são sujeito de direitos, não devem ser enxergados como incapazes e nem coitados. Assim, a presença deste espaço numa Universidade não é para isentar a responsabilidade do professor na formação do estudante, muito menos para tomar as decisões no lugar dele, mas, sim, de eliminar as barreiras que possam impedir uma participação plena e o desenvolvimento acadêmico de qualidade dos estudantes com deficiência.

Considerações

Com este trabalho foi possível desconstruir uma perspectiva sensocomunizada do currículo enquanto um documento que prescreve a ação docente, para enxergar o currículo como prática social. Embora o PPC do curso de Ciências Biológicas da UESB não discorra sobre uma concepção de inclusão, de forma geral, ou sobre a deficiência, a professora entrevistada tem práticas acessíveis no seu cotidiano, assim como outros professores do curso citados nos relatos dos discentes, como as avaliações acessíveis, materiais didáticos em alto-relevo, entre outras práticas de acessibilidade curricular. Logo, as práticas curriculares tratadas neste trabalho fazem parte do não dito do currículo, porém, praticado, tornando o currículo aberto à prática. Assim também seria interessante rever o PPC, para abertura de uma discussão sobre práticas inclusivas.

Outra possível consideração que trazemos neste trabalho é a que a proposta da acessibilidade curricular não deve ser a de construir um outro currículo para os estudantes com deficiência, posto que as que ocorrerem na prática é para a garantia da aprendizagem dos estudantes.

Também a partir das narrativas dos estudantes, percebemos que as barreiras atitudinais são ainda muito impeditivas ao acesso e permanência ao espaço universitário, com professores que consideram as pessoas com deficiência incapazes ou, mesmo, que tornar um currículo acessível é facilitar para o discente ao acessibilizar uma avaliação. Contudo, é preciso rever e desmistificar conceitos e as formas de enxergar as pessoas, começar acreditando que cada um carrega em si potencialidades, em outras palavras, é partir e permanecer no princípio de que todas as pessoas aprendem e são dotadas de direitos. Contribuir ou não para a formação do outro é uma opção política, visto que a educação inclusiva não é uma tendência, mas um direito de todas as pessoas, em todos os níveis de ensino, podendo se constituir em uma ação política transformadora.

A presença do NAIPD e a proposta da reunião por semestre do corpo docente com os profissionais do Núcleo, tem proporcionado aos professores a oportunidade de (re)pensarem as suas práticas, assim o discurso da não preparação não deve mais ser considerado válido, para que estes docentes possam aceitar o desafio, permitindo-se usufruir das relações e situações presentes no mundo da educação. Esta ação não deveria ser somente adotada por este Departamento, porém deveria acontecer nas demais instâncias da Instituição, já que os estudantes com deficiência não estão somente alocados neste curso. Portanto, é imprescindível a construção de um trabalho efetivamente articulado. Por tudo, é o caso de

assumirmos uma responsabilidade de cunho político e ético, pois estamos lidando com cidadãos de direito, sendo esta não somente do âmbito individual, mas que alcance o coletivo.

Referências

ANGIER, N. **Tato “enxerga” mais do que os olhos, afirmam cientistas**. 2008. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/capa/brasil/tato-enxerga-mais-do-que-os-olhos-afirmam-cientistas-1.245800>>. Acesso em: 21/10/2018.

ALCOBA, S. A. C. A inclusão de alunos com deficiência na Universidade: o desafio pedagógico. In: V Seminário de Educação “Sociedade Inclusiva”. **Anais...** Belo Horizonte: Puc Minas, 2008.

APLLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado, 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HAAS, M. C. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. In: **RBPAE**, v.26, n.1, p.151-171, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

_____. Teoria pós-críticas, política e currículo. In: **Educação Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013b.

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocativo. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **O direito à diferença na igualdade de direitos**. 2009. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/mantoan>>. Acesso em: 26/07/2018.

MANTOAN, M. T. E.; LIMA, N. S. T. Notas sobre inclusão, escola e diferença. In: **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, N. 1, p. 55-64, 2010.

PANSANATO, L. T. E.; RODRIGUES, L.; SILVA, C. E. Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. In: **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 471-486, 2016.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

RAIC, D. F. F. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. T. N. Adentrar o currículo para (des) fazer os nós: a legitimidade da inclusão de pessoas com deficiência. In: VII Encontro de Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 11, 2011, Londrina. **Anais eletrônicos**. Londrina: Uel, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/013-2011.pdf>. Acesso em 26 de jul. de 2018.

_____. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015.

TFOUNI, F. E. V.; SILVA, N. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. In: **Revista mal estar e subjetividade**, v. 8, n. 1, 2008.