



## VOZES AUSENTES: O CURRÍCULO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

Universidade Federal do Pará

### Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o processo de inclusão-exclusão escolar, evidenciando como o currículo, compreendendo-o como um mecanismo potencialmente reforçador e enfraquecedor da segregação e discriminação educacional e social, está contribuindo para esse movimento. Para tanto, foram desenvolvidas a pesquisa bibliográfica – a fim de evidenciar aspectos que pudessem subsidiar as análises empreendidas, tendo como referências para discussão Young (2000), Santori (2002), Carvalho (2003) e Roldão (2003) – e a documental – buscando evidenciar os princípios inclusivos constantes na Declaração de Salamanca (1994). Os questionamentos suscitados possibilitam apreender aspectos referentes ao papel da escola nesse contexto e do currículo enquanto construção social que tem um valor estratégico para as mudanças educacionais, especialmente na consolidação da escola inclusiva. Observaremos, no entanto, o quanto esse processo está sendo burlado, tendo em vista que mesmo sob o discurso da inclusão ainda continuamos reafirmando por meio do currículo, a exclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão. Exclusão. Currículo.

### Abstract

#### **Absent voices: the curriculum and the proposal of inclusive education**

This article has as objective discuss the process of inclusion-exclusion in the school, showing up how the curriculum, understanding it as a gear that can potentially reinforce and weaken the segregation and the educational and social discrimination, can be contributing to this movement. For that, were developed bibliographic research- in order to show aspects that could subsidize the undertaken analysis having as references for discussion Young (2000), Santomé (2002), Carvalho (2003) and Roldão (2003) – and the documental research – seeking to evidence the inclusive principles in the Declaration of Salamanca (1994). The generated questionings enable to comprehend aspects about the role of the school in this context, and of the curriculum as a social construction that has a strategic value for the educational changes, specially in the consolidation of the inclusive school. We will observe, however, how much this process is being fiddled, realizing that even over the inclusion speech we still strengthening the exclusion through the curriculum.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Especialização em Psicopedagogia Clínica (IBPEX), Mestrado em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.



**Keywords:** Inclusion. Exclusion. Curriculum.

### **Notas Introdutórias: contextualizando a pesquisa**

A sociedade nesse início de século vem vivenciando uma série de transformações, reflexo do avanço tecnológico e científico e do processo de globalização. Esses fatores se caracterizam pelo caráter, não contraditório, mas dual, de sofisticação e depredação do meio ambiente e das relações sociais, uma vez que ao mesmo tempo em que facilitam a comunicação, o acesso à informação, a aproximação intercontinental, proporcionam a destruição da natureza, interferem nas relações interpessoais, valorizam o mundo da competitividade e, por consequência, do individualismo.

Diante de tantos avanços e problemas, o século XXI se inicia marcado por um movimento em prol da inclusão social de grupos minoritários e coloca na escola a responsabilidade de desenvolver práticas menos segregacionistas e discriminadoras, a fim de minimizar ou resolver o problema da exclusão. A exclusão é entendida no sentido de privação do acesso a direitos sociais, nos domínios econômico, social, cultural e de participação cívica. Nesse sentido

a exclusão social não é uma dimensão substantiva, mas a resultante de um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos setores da sociedade e veda a outros o acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade. (SARMENTO, 2003, p. 74).

Por isso falamos em diferentes formas de exclusão que acontecem em variados espaços e contextos como consequência de um conjunto de fatores simbólicos, na medida em que os padrões são criados pela própria sociedade, no entanto, a partir de um referencial hegemônico de poder. A escola, enquanto instituição social, não foge a essa regra e acaba (re)produzindo também a exclusão.

Para Barroso (2003, p. 27), as formas múltiplas de exclusão fabricadas pela escola podem ser classificadas em quatro modalidades: (1) a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; (2) a escola exclui porque põe fora os que estão dentro; (3) a escola exclui “incluindo”; (4) a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. Essa classificação nos remete a refletir sobre o que a escola tem produzido nesse novo contexto, que papel cumpre no meio social e que mecanismos utiliza no processo de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos: como está ocorrendo a inclusão dos excluídos em nossas escolas? Por que o processo da inclusão, a partir das análises de Barroso, configura-se como excludente? Será que de fato a inclusão perdeu seu sentido?



A fim de compreender essa dinâmica se recorrerá ao currículo escolar, tendo em vista que este, enquanto “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), configura-se como um dos grandes desafios de modificação da escola já que nele se discursam e consolidam práticas as quais durante muito tempo levaram ao oposto da inclusão, a exclusão, por fortalecer a ausência de vozes de diversos grupos minoritários, entre mulheres, idosos e pessoas com deficiência.

Tais questões são as bases deste artigo que tem por objetivo discutir o processo de inclusão-exclusão escolar, evidenciando como o currículo, compreendido como um mecanismo potencialmente reforçador e enfraquecedor da segregação e discriminação educacional e social, também contribui para esse movimento.

O texto está organizado em três seções nas quais tento refletir acerca dos problemas levantados a partir da análise bibliográfica e documental, configurando-se em aproximações teóricas em torno da discussão. As análises empreendidas estão fundadas nas teorizações críticas, tendo como referências Young (2000), Santomé (1998), Carvalho (2004) e Roldão (2003) e em documentos nacionais e internacionais, entre eles a *Declaração de Salamanca* que normatiza o princípio da Inclusão. As categorias centrais trabalhadas são escola, inclusão, exclusão e currículo, sendo que este último fará a interlocução entre as três primeiras.

No primeiro momento são apresentados elementos sobre a ausência das vozes dos grupos minoritários no currículo em função da uniformização e estratificação do saber. Em seguida são apresentados argumentos para entender por que a escola mesmo depois de se tornar inclusiva continua excluindo, observando na diferenciação curricular aspectos que contribuem para esse processo, sem, no entanto, negar seu valor. E finalmente são levantadas reflexões sobre o sentido da inclusão a partir de um currículo que valorize a diferença, contrapondo a quarta modalidade de Barroso (2003) quando afirma que a escola exclui porque a inclusão deixou ter sentido.

### **Quem são os excluídos? as vozes ausentes no currículo**

Santomé (1998) chama atenção para a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas nas propostas curriculares das escolas, tornando ausentes, silenciadas, marginalizadas, estereotipadas ou mesmo deformadas as vozes ou culturas dos grupos sociais minoritários, dentre eles, as vozes das mulheres, crianças, homossexuais, negros, pobres, pessoas com deficiência e pessoas idosas.

Essa ausência, reflexo e reafirmação da exclusão, dão indícios sobre o que a escola vem produzindo no seu interior e anuncia a necessidade do currículo ser um dos primeiros entre os principais objetos de reestruturação para poder dar conta de atender a diversidade e o ideal de educação e sociedade inclusiva.

Para os organismos internacionais, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial, a escola é um espaço de “uniformidade”, de construção da inteligência, do desenvolvimento de competências, já que nela são colocadas todas as possibilidades de ascensão social, uma vez que qualifica para o mercado de trabalho e está orientada pelo princípio da equidade. Para Bisailon (2005, p. 240), a escola é também um espaço de combate à homogeneidade cultural, mas contraditoriamente, sugere para o combate à intolerância e ao racismo a definição de uma “cultura pública comum”, designando um conjunto de valores não-negociáveis e necessários à coesão da nossa sociedade”.

Mas, como valorizar a diversidade com a construção de uma “cultura pública comum”? Será que não foi isso que o currículo escolar tentou construir ao longo da história?

Mesmo sem desconsiderar que a escola também prepara para o mercado de trabalho, o pressuposto orientador da discussão aqui empreendida considera a escola, enquanto instituição educacional, uma unidade social, portanto, tem como uma de suas funções, “estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu Ser” (CARVALHO, 2004, p. 113). Se hoje encaramos a escola não mais como um espaço-tempo de transmissão do saber é necessário encará-la como “um espaço tempo de diálogo(s) (entre)cruzado(s)” (CÉSAR, 2003, p. 118) que venha possibilitar a efetiva inclusão, sendo, portanto, necessário redimensioná-la em sua organização.

Não se pretende culpabilizar a escola pelas deformações que a sociedade apresenta ou pelo fracasso que o aluno venha ter. Mas, compreender que o processo de inclusão nesse espaço vive um dilema de rompimento com a valorização da cultura hegemônica presente durante muito tempo no espaço escolar e consolidado pelo currículo oficialmente estabelecido.

Esse dilema não acontece por acaso. Para Rodrigues,

a escola foi criada numa lógica que, recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos e adotando valores estritamente meritocráticos, acabava por acolher e valorizar diferentemente os alunos que, conforme os seus códigos culturais, se identificavam mais com os que eram veiculados pela escola”. Nesse sentido, a escola buscava a “homogeneização” da cultura por meio da valorização de conteúdos escolares apresentados como conhecimentos verdadeiros e únicos a serem apreendidos pela sociedade. (2003, p. 91)

Dessa forma, a análise sobre o currículo como um saber socialmente organizado, pode demonstrar como os grupos minoritários são excluídos do processo educacional e contribuir para perceber o fracasso escolar dentro de um contexto dinâmico e histórico e não de forma



naturalizada, culpabilizando cada sujeito como único responsável pelo seu próprio insucesso.

O currículo consolidado pela escola, reflexo de construções curriculares estabelecidas pelo Estado (gerenciador do conhecimento oficial), ao definir o conhecimento que deve ser veiculado em forma de conteúdos e disciplinas durante o processo de escolarização, configura-se, de acordo com Santomé (1998), num mecanismo de exclusão por reafirmar e legitimar conhecimentos e saberes oriundos dos grupos hegemônicos. Assim, o conhecimento oficial tende a uniformizar os saberes forçando os grupos minoritários à adequação e aceitação da cultura hegemônica. A passividade na forma como essa questão era tratada levou a acomodação e não questionamento da base curricular por muito tempo, possibilitando a naturalização e culpabilização do fracasso e da exclusão escolar daqueles que não se adequavam aos modelos pré-estabelecidos.

De acordo com Young (2000) só a partir de 1970 o currículo passa a ser percebido como seleção e organização do saber disponível numa determinada época. Até então, ele e o conteúdo da educação eram tidos como “dados” e não como variáveis passíveis de investigação. Nesse sentido, a “inevitabilidade do modelo representa os êxitos como normais e os fracassos como uma forma de desvio em relação à norma” (YOUNG, 2000, p. 29).

Pela legitimação do conhecimento (ou do saber) se encontram categorias para a análise da exclusão/inclusão educacional e social, na medida em que reforçam/rompem com os pressupostos da ideologia dominante.

Os mecanismos de manutenção de grupos hegemônicos se apresentam dentro da escola por meio da estratificação do saber<sup>2</sup> Esses saberes definidos pelos componentes de “prestígio” e “propriedade”, levam à “dicotomização do conhecimento em puro e aplicado, acadêmico e profissionalizante, genérico e especializado” (BERNSTEIN citado por YOUNG, 2000, p 30-1).

Essa diferenciação na legitimidade do conhecimento e no *status* que recebe reflete no social quando observamos quem se apropria dos conhecimentos mais elaborados e eruditos e quem se apropria dos conhecimentos de aplicação.

O currículo desenvolvido pela escola, considerando a própria lógica capitalista que tem orientado os objetivos da educação sistematizada, supervaloriza os saberes de alto *status*, impondo-se inclusive como os conhecimentos “verdadeiros” porque (e por isso) são veiculados pelos livros-didáticos<sup>3</sup>. Com isso o professor, ao se apropriar desses meios de difusão do conhecimento para a “seleção” dos conteúdos, acaba se restringindo ao validado pelos livros-texto, muitas vezes tidos como os únicos possíveis e pensáveis (SANTOMÉ, 1998), não conseguindo agir diferente do tradicionalmente instalado. Nessa altura, conclui Santomé (1998, p. 131), já

<sup>2</sup> Sobre esse assunto ver Michael Young, O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado, 2000.

<sup>3</sup> A esse respeito ver Michael Apple. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora, 1997.

existem muitas vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos planejados e desenvolvidos nas instituições e salas de aula.

A não valorização da cultura popular como conhecimento a ser difundido nos espaços escolares, portanto, não compondo o currículo escolar, configura-se como uma forma de exclusão dos grupos minoritários, de seus saberes, crenças, valores, importância social, tornando-os espectadores da história e não sujeitos construtores e ativos na sociedade. Santomé (1998, p 135) alerta que os currículos planejados e desenvolvidos na sala de aula pecam por grande parcialidade na hora de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem à pena. Portanto contribuem para a manutenção da “indiferença às diferenças” sociais.

### **Inclusão Excludente: a diferenciação curricular**

A Inclusão se apresenta na sociedade como uma “proposta” de rompimento com o seu oposto, a exclusão. Seu movimento, marcado na história pela reivindicação das minorias sociais por igualdade de direitos na sociedade, chega ao seu auge em fins do séc. XX e início do XXI, e ganha sustentabilidade mundial com a elaboração da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*<sup>4</sup> (1990) e da *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*<sup>5</sup> (1994).

O paradigma de sociedade inclusiva tem na educação inclusiva o meio mais eficaz de transformação da sociedade, já que a escola, contraditoriamente, caracteriza-se pela sua condição de reprodução e transformação do social. O seu caráter transformador tem sido continuamente reforçado em encontros mundiais e internacionais, como os já citados anteriormente, os quais objetivam deliberar propostas de acolhimento da diferença.

Se partirmos da hipótese que a inclusão é o oposto da exclusão, primando pela constituição de comunidades (portanto, de pessoas) acolhedoras, a idéia de exclusão extrapola o não acesso aos bens materiais e se coloca frente aos liames dos seres humanos entre si. Segundo Xiberras (citado por Carvalho, 2004, p. 48)

A exclusão social deve ser considerada em termos das relações interpessoais que se manifestam como práticas sociais de hostilidade, de rejeição que: ou colocam os grupos à parte, de fora, ou os excluem por dentro, provocando a formação de guetos, por reclusão.

---

<sup>4</sup> Elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos que, em 1990. A Conferência Mundial ocorreu pela colaboração conjunta do UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial.

<sup>5</sup> Elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca/Espanha, em 1994.

De acordo com a *Declaração de Salamanca* (1994, p. ix), “as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras [...]”.

No entanto, a acolhida no meio social e educacional pode ter um caráter de inserção – referindo-se ao simples contato ou proximidade entre pessoas – ou de integração – por meio de uma participação consciente de cada indivíduo para fazer funcionar a coletividade.

Para Carvalho

a acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. (2004, p. 49)

Nos fragmentos das declarações, resultado das duas conferências acima citadas, visualizamos que os princípios orientadores das discussões objetivam a valorização da diversidade, o respeito aos direitos sociais, entre outros aspectos democráticos, como a garantia da cidadania.

O princípio fundamental da *Declaração de Salamanca* é de que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...]. (1994, p. iii)

Esse princípio abrange todos os grupos minoritários historicamente excluídos na sociedade, e reforça o ideal de *Educação para Todos*, a qual proclama que:

A educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades no mundo inteiro, embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de fundamental importância para o progresso pessoal e social; entendendo que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio e ambientalmente mais puro [...]. (1990, p. 2)

No Brasil, os objetivos e princípios da inclusão ganham legitimidade no campo educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e em Resoluções, Decretos e Diretrizes referentes ao trabalho com a diversidade, entre elas o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

O ideal de educação inclusiva torna-se explícito nos projetos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e financiados pelo Banco Mundial, tais como o Programa Brasil Alfabetizado, de educação de jovens e adultos. Entre outros mecanismos de diminuição da exclusão educacional e social estão postos, por exemplo, pelas propostas de não retenção e turmas de aceleração (com o objetivo de minimizar a distorção idade-série). Essas ações surgem na tentativa de expurgar os números alarmantes que evidenciam a exclusão de muitas pessoas do processo educacional, seja pelo não acesso à escola, seja pelo tempo que permanecem nela ou pela forma como nela se mantêm.

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). Estes, depois de traçarem propostas para trabalhar as disciplinas propedêuticas, lançam mão de sugestões de temas transversais aos debates em sala de aula. Santomé chama a atenção para 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”. (1998, p. 148)

Associado a essas questões, não podemos deixar de mencionar as propostas curriculares específicas para alunos em distorções idade-série, para a educação especial, para a educação indígena e para a educação de jovens e adultos. Esses currículos diferenciados se apresentam como propostas alternativas de trabalho com grupos marginalizados ou “fracassados” durante o processo de escolarização. Não se questiona aqui a necessidade de um trabalho diferenciado com esses alunos, pelo contrário, apenas se coloca em xeque a forma como essa diferenciação curricular vem se constituindo nos espaços educacionais.

*A Declaração de Salamanca* é assertiva ao propor que:

[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (1994, p. viii)

No entanto, a inclusão dos grupos minoritários nos espaços escolares tem sido dolorosa e muitas vezes, muito mais discriminatória, por se

configurar como mera inserção física desses sujeitos nas escolas, por não estarem, de fato, integrados ao sistema educacional, uma vez que o currículo ainda se organiza numa lógica uniformizadora, categorizando os sujeitos do qual é alvo.

### **A diferenciação curricular: entre a inclusão e a exclusão**

O objetivo de fazer uma reflexão crítica sobre a diferenciação curricular se dá com mais ênfase pela sua apropriação inadequada, do que necessariamente pelos limites que ela venha apresentar. Nesse sentido, a perspectiva é de tentar elucidar como as propostas de diferenciação curricular têm contribuído para a inclusão excludente das vozes ausentes ou negadas pelo currículo sem, contudo, negar a necessidade da flexibilidade curricular para atender a diversidade que constitui a escola.

Roldão (2003, p. 153) afirma que a “lógica social e política que fez emergir a escola como instituição educadora e curricular caracterizou-se essencialmente pela normalização e uniformização”. Uniformização essa movida prioritariamente pela necessidade de garantia e controle do aprendizado de todos, como forma de cumprimento do seu papel social.

Contudo, os padrões legitimados a serem seguidos como modelos no processo ensino-aprendizagem, referenciados no eurocentrismo de homem e sociedade, contribuíram para a perpetuação de oposições binárias (homem x mulher, branco x preto, normal x anormal) as quais, segundo Praxedes (s/d), “legitimam as relações de opressão, dominação e exclusão do outro”, já que “não concebem a diferença sem hierarquização”.

No entanto, a massificação da escola fez emergir na década de 1960 discussões referentes a diferenciação curricular, uma vez que o modelo institucional uniformista deixava de dar conta de garantir o compromisso que tinha assumido socialmente.

Para Roldão,

Confrontada com públicos totalmente diferentes e internamente diversos, mas mantendo persistentemente o modelo organizacional antigo, a escola vem-se mostrando constantemente incapaz de lidar com a função que lhe cabe – garantir, basicamente, que os estudantes que a freqüentam aprendam aquilo que a escola está socialmente encarregada de garantir como aprendizagem a obter através do currículo escolar. (2003, p. 154)

A intensificação desses novos públicos à escola vem aumentando consideravelmente, cobrando políticas educacionais que atendam as demandas que chegam aos espaços educacionais. Esse aumento se dá, de acordo com o MEC, devido um maior investimento na Educação Básica, essencial na constituição da sociedade globalizada. Segundo o caderno Educação: caminho para o desenvolvimento do MEC,



“o novo sistema de financiamento atenderá a todas as etapas da educação básica, contemplando também a diversidade do mundo da educação como os alunos indígenas, afrodescendentes e portadores de necessidades especiais” [sic].

Conseqüentemente, o debate sobre a diferenciação curricular para atender a diversidade ganha fôlego entre os especialistas que vêm também na discriminação positiva alternativa possível para a inclusão dos grupos minoritários.

Nessa nova perspectiva medidas vão sendo tomadas dentro da política de organização interna da escola, tais como: a não retenção, em que indiscriminadamente os alunos vão progredindo de um ciclo ao outro sem considerar a qualidade da educação recebida e desenvolvida; e a proposta de aceleração, com o objetivo de diminuir a distorção idade-série. Tais medidas colaboram para formar guetos nos espaços escolares, consolidando a exclusão simbólica já que esses alunos passam a ser identificados por um rótulo nos espaços escolares.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares de ensino é outro fator preocupante, tendo em vista que a maioria das escolas ainda não se encontra em condições estruturais adequadas para desenvolver um trabalho com qualidade e ainda padece com a falta de qualificação profissional dos professores. Para Ferreira e Ferreira

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. (2004, p. 32)

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

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. (2003, p. 92)

Da forma como vem sendo desenvolvida, a diferenciação curricular legitima e oculta a manutenção de uma lógica de uniformidade curricular como eventualmente a alimenta e reforça. Nesse sentido, continua excluindo.

### **Para concluir: construindo o sentido da inclusão pelo currículo**

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 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 dar voz aos grupos nele ausentes. Santomé afirma que:

a educação democrática e não-excludente não é aquela que trabalha com conteúdos culturais fragmentados, que representam apenas a história, tradições, produtos e vozes dos grupos sociais hegemônicos [...]. Ao contrário, a educação antimarginalizadora tem de ser planejada e desenvolvida com base na revisão e reconstrução do conhecimento de todos e cada um dos grupos e culturas do mundo. (1998, p. 150)

O poder transformador da escola não pode ser negligenciado ou ocultado em meio a omissão dos sujeitos que a constituem: pais, professores, alunos, coordenadores, gestores e demais funcionários. É necessário fazer da inclusão um “paradigma de pensamento e ação”, como afirmam Stainback e Stainback (1999). O ponto de partida da inclusão deve ser um currículo acessível a todos os estudantes, permitindo ouvir as vozes até então ocultadas pela uniformidade e homogeneização propiciadas pelo currículo rígido. A diferenciação seria assim a regra, não a exceção.

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”.

Por mais que existam interesses econômicos gerenciando esse processo, por mais que exista a regulação do conhecimento oficial (não podemos negar que é necessário para construir a unidade curricular) o fato é que as vozes emudecidas hoje se fazem ouvir mesmo que ainda tímidas. Portanto, a inclusão ainda não perdeu o seu sentido.

Esse assunto, por mais polêmico e complexo, convida a sociedade para a reflexão e para a tomada de atitude diante das deformações sociais que se arrastam há séculos e nos permitiam sentir impotentes diante delas. Os fatores exógenos ou endógenos, temporários ou permanentes precisam ser alvos de discussão, com o objetivo de conscientizar e tornar autônomos nossos alunos a fim de efetivarmos uma sociedade inclusiva. A citação a seguir, apesar de extensa, é elucidativa e sintetiza o raciocínio:

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,

---

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



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, não cabe mais adiar as ações ou marcar passos pelo medo do novo, pelo medo de ousar. É hora de a escola tornar os currículos alternativos/diferenciados os gerenciadores do conhecimento e da organização educacional, contribuindo para a constituição de uma nova escola, de uma nova sociedade.

### Referências bibliográficas

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

BARROSO, João. Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.

BISAILLON, Robert. A escola na encruzilhada. In: DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 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.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <http://lerparaver.com/legislacao/internacioanl-salamanca.html> . Acesso em: fev. 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes> . Acesso em: fev. 2005.

FERREIRA, Maria Célia Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria C. R. de & LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Educação: caminho para o desenvolvimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov/arquivos>. Acesso em: mar. 2006

PRAXEDES, Walter. **Estudos culturais e ação educativa**. Mimeo, s/d.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.

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**. Trad. Ernani F. da F. Rosa - 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. “o que cabe na mão...” proposições para uma política integrada da infância. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Enviado em: 31/08/2008.

Aceito em: 01/12/2008.