

# **POLÍTICAS DE INCLUSÃO E CULTURA EXCLUDENTE: PARADOXOS DO CURRÍCULO ESCOLAR**

*Politiques d'Inclusion et la Culture Exclusive: paradoxes du curriculum scolaire*

*Anna Rosa Fontella Santiago<sup>1</sup>*

## **Resumo**

Este texto conduz uma reflexão sobre as condições de possibilidade de um currículo inclusivo no contexto em que se desenvolvem as políticas públicas de educação no Brasil, a partir da última década do século XX. Leva em consideração o conceito de inclusão internacionalmente definido, as teorizações sobre currículo e alguns princípios básicos da política neoliberal que vem marcando a globalização econômica e o discurso educacional no período em questão. Conclui inferindo algumas possibilidades de reestruturação curricular na perspectiva conceitual em que se propõe a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão; Igualdade; Diferença; Competência; Qualidade.

## **Résumé**

Ce texte nous amène à une réflexion sur les conditions de la possibilité d'un curriculum inclusif dans le contexte où se développent les politiques publiques d'Éducation au Brésil depuis le dernier décennie du XXème siècle. Il considère aussi le concept d'inclusion mondialement défini, les théorisations sur le curriculum et quelques idées basées sur la politique néo-libérale qui marque la mondialisation économique et le discours éducatif dans la période au dessus. Il conclut par quelques possibilités de restructuration curriculaire dans la perspective conceptuelle en face de la proposition de l'éducation inclusive.

**Mots-clés:** Inclusion; Égalité; Différence; Compétence; Qualité.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Correio Eletrônico: anna@unijui.tche.br

Passados quase uma década de promulgação da LDB (Lei 9394/96) e da implantação de política de educação inclusiva no Brasil, é pertinente refletir sobre os efeitos de tais políticas no desenvolvimento curricular a partir da perspectiva conceitual em que elas têm sido formuladas e divulgadas. Ou seja, na dimensão do direito à cidadania e à participação social que pretendeu ampliar o entendimento de “educação especial” nas políticas educacionais adotadas desde a década de 1990.

Instituições internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial foram protagonistas nessa “virada” conceitual que passou a discutir a inclusão escolar como um direito, que todos os cidadãos possuem, de acesso à educação escolarizada e a conceber a educação especial não mais como mero atendimento compensatório aos portadores de deficiência ou, ainda, como assistencialismo e segregação dos excepcionais e inadaptados, mas como obrigação do Estado e, em consequência, da escola pública de oferecer atendimento diferenciado a todos aqueles que, por motivos diversos, necessitem de programas ou interações pedagógicas especiais para o pleno desenvolvimento de suas possibilidades educativas.

O Conceito de inclusão rompe, assim, as fronteiras da segregação dos “especiais” e os limites dos currículos fechados para abrir-se ao amplo respeito às diferenças: sociais, individuais, culturais, étnicas, religiosas etc. Desse entendimento, associado às teorizações atuais sobre o currículo, resulta a expectativa de que toda educação deve ser sempre *especial* e propiciar interações que oportunizem o desenvolvimento individual e a integração social, obedecendo dois princípios básicos da cidadania: a igualdade de direitos e o respeito à diferença.

A partir de tais princípios, as políticas de orientação curricular levaram as instituições educativas, em especial as escolas de educação básica e os cursos de formação de professores, a reorganizarem seus currículos e desenvolverem ações de formação continuada dos docentes a fim de acolher as diferenças e garantir a qualidade do ensino. Todavia, o fantasma da exclusão não parece ter abandonado a escola. A crescente população de meninos e meninas de rua e os dados do analfabetismo funcional no Brasil<sup>2</sup> nos instigam a refletir sobre o paradoxo da inclusão/exclusão a partir de um olhar sobre o currículo escolar e as condições de possibilidade de uma prática de igualda-

---

<sup>2</sup> O V Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), divulgado pelo INEP em 8 (oito) de setembro de 2005, apresenta pesquisa realizada pelo IBOPE, entre os meses de junho e julho do mesmo ano, dando conta de que “só 26% da população brasileira de 15 a 64 anos têm domínio pleno das habilidades de leitura e escrita exigidas pela vida cotidiana, no universo do trabalho e da participação social e política” (INAF, set. de 2005)

de/diferença, levando em consideração as desigualdades históricas da sociedade brasileira e as relações que definem a implementação das políticas públicas de educação em países que, como o Brasil, inserem-se periféricamente na economia globalizada. Para tanto, coloca-se em questão alguns princípios básicos que marcam o desenvolvimento neoliberal no período em questão e seus reflexos sobre as políticas de orientação curricular.

### ***1. Qualidade e Competência: o desafio neoliberal na pragmática da inclusão***

Indubitavelmente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, por convocação da UNESCO, foi um importante marco dos compromissos com a educação assumidos pelos países que se integravam ao projeto de globalização neoliberal. Foi, também, a partir dos acordos ali firmados que um conceito pragmático de qualidade de ensino, inspirado nas orientações do Banco Mundial, passou a vigorar nas propostas oficiais de reorganização curricular, articulando o sentido ético e humanístico da “educação para todos” à racionalidade instrumental que há muito vem rondando as reformas educacionais brasileiras no intuito de agregar a população como força produtiva e suplantar, definitivamente, a tradição humanista e propedêutica do ensino.

A dependência de recursos externos para o financiamento da educação impôs, na assinatura dos acordos internacionais, as reformas que marcaram a educação básica brasileira a partir do Plano Decenal de Educação de 1994, cujas metas, nos termos da Declaração de Jomtien, seriam as seguintes: a) universalizar o *acesso* – garantindo sua expansão para além da faixa de obrigatoriedade e aos grupos tradicionalmente excluídos como os pobres, as minorias étnicas e as mulheres; b) promover a *equidade* – considerada como uma decorrência da melhoria da qualidade do ensino; c) priorizar a *qualidade* – entendida como garantia de aprendizagem efetiva; d) ampliar os *meios e raio de ação* da educação básica – incluindo a esfera familiar, os diversos sistemas e todos os instrumentos e canais de comunicação disponíveis; e) *fortalecer alianças* – envolvendo todos os setores da sociedade bem como organizações que possam “contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Art. 2.º ao 7.º).

Em conseqüência, as reformas educacionais e as políticas públicas de educação, que no Brasil estiveram, tradicionalmente, centradas na expansão da escolaridade, passam a preocupar-se, a partir de então, com orientações

curriculares voltadas especialmente para a educação básica e a formação de professores. Buscando dar conta das questões históricas da exclusão escolar e do inadequado tratamento pedagógico da educação brasileira, a legislação e as políticas públicas contemplam o fortalecimento da educação básica e a preocupação com a universalização desse nível de ensino, incorporando o entendimento de que o acesso e a qualidade do ensino são condições essenciais para a superação das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, esse entendimento estabelece uma estreita relação entre qualidade e aprendizagem útil. De acordo com a Declaração,

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento de requisitos para obtenção de diplomas (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Art. 4.º).

Assim, as políticas educacionais da última década, embora tencionadas pelos embates teóricos que colocavam a questão da qualidade em educação em duas esferas opostas - uma visão economicista e pragmática ligada ao projeto neoliberal de qualidade total e outra humanista e sociológica que se propõe contemplar a subjetividade e a cultura – assumem um posicionamento conceitual, na orientação curricular, que procura imprimir um caráter de consensualidade teórica em propostas como a dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo, que pretendeu ser uma ampla política, incidindo sobre a reorientação dos currículos, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos, preservando-se, porém, como uma orientação flexível, de caráter não obrigatório. Todavia, o controle sobre a qualidade do ensino seria exercida pela avaliação nacional, garantindo, subliminarmente, a perspectiva teórico-pedagógica anunciada pelos PCNs.

Há que considerar, também, que tais políticas emergem num período em que, paralelamente aos processos de globalização econômica e expansão de novas tecnologias, o Brasil vive a euforia da redemocratização e a perspectiva de construção de um projeto de desenvolvimento econômico e social capaz de colocar o País em condições de competitividade no mercado mundial.

Nessa perspectiva, a educação assume uma responsabilidade ampliada, na promoção da inclusão social. De um lado o compromisso histórico com os excluídos, de outra parte o dever de assegurar não apenas o acesso de

todos à escola, mas também o domínio de conhecimentos adequados para sustentar a expansão da produção e as forças de mercado, num contexto de crescente ampliação das tecnologias associadas a todos os setores da vida social. É por essa via que o conceito de qualidade em educação assume, também, um caráter de competitividade engendrado por dentro do discurso democrático, traduzido no conceito de *competência*, que passa a substituir o enfoque, antes aferido à formação técnica. Isso porque os conhecimentos considerados “básicos” para a integração no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania permanecem como principal fator de mobilidade social numa estrutura produtiva, agora, dominada por tecnologias cada vez mais complexas que ampliam, ao mesmo tempo, o desemprego, a exclusão e o estímulo ao consumo, provocando tensão e conflito social. As políticas públicas propõem-se, assim, o desafio de

Vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com *competência* (grifo meu), dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PCN, 1997, v. 1, p. 33).

O discurso da competência passa a veicular nas orientações curriculares para a educação básica e nas diretrizes dos cursos de formação de professores<sup>3</sup> numa perspectiva conceitual que vincula as questões sociais e o exercício profissional na estreita relação entre teoria e prática. Nos termos das diretrizes do MEC, a concepção de competência é nuclear nos cursos de formação de professores

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser apreendidas apenas pela comunicação de idéias. Para constituí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo (MEC, 2000, p. 33).

Essa visão pragmática, ainda que legítima e, talvez, adequada às necessidades do novo contexto social, político e econômico brasileiro incorpora-se à racionalidade instrumental e tecnicista que orientou as reformas da década de 1970 e, no âmbito da exclusão social e do desemprego crescente,

---

<sup>3</sup> A perspectiva de formação de competências é central tanto no texto da “Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”, divulgado pelo MEC em maio de 2000, quanto na Res. CNE/CP Nº. 1/2002 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena”.

faz do respeito às diferenças um instrumento que, paradoxalmente, tece no interior do discurso democrático da inclusão escolar os caminhos da exclusão social. A reivindicação de uma competência segundo a qual um profissional deve possuir, além de uma sólida formação geral, os conhecimentos específicos de sua área e “compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas”. (idem.), mantém um considerável número de pessoas escolarizadas e, mesmo formadas em curso superior, fora do mercado de trabalho.

O desafio da qualidade traduzida em um amplo leque de competências fragiliza, assim, as condições de possibilidade de inclusão escolar nos termos definidos pelas políticas públicas, pois caberia à escola prever uma reestruturação curricular capaz de atender a ambígua reivindicação de, a um só tempo: garantir conhecimentos básicos para integração dos cidadãos na “sociedade do conhecimento”, pelo domínio de tecnologias e conhecimentos teórico-práticos em permanente dinâmica de expansão e reconstrução; respeitar, no desenvolvimento curricular, as diversidades (sociais, culturais e regionais) que se expressam em diferentes saberes, valores éticos, padrões estéticos, crenças religiosas e tradições culturais, tão presentes na sociedade brasileira.

É no âmbito dessas discussões sobre o caráter que deve assumir um currículo inclusivo que se abandona a pretensão de igualdade para, em convivência com as práticas neoliberais, forjar-se o conceito de equidade, associado à proposta de currículo único e conhecimentos mínimos.

## ***2. Equidade e Inclusão: o fim da utopia de igualdade***

Nas últimas décadas, à medida que avançavam os processos de globalização, consolidando as políticas neoliberais, foram se desvanecendo as utopias de igualdade anunciadas pelo liberalismo clássico como possibilidades individuais e sociais. Nas relações internacionais, o conceito de dependência, antes situado no âmbito das relações de poder e visto como pressão hegemônica exercida pelos países economicamente mais fortes sobre as nações endividadas e culturalmente dependentes, foi cedendo lugar a uma visão sistêmica ligada à economia globalizada, “segundo a qual todos os países devem funcionar de acordo com as diretrizes internacionais para não perturbar o equilíbrio do sistema” (FONSECA, 1999, p. 68).

Associada à conscientização sobre os problemas ambientais, que também eclodiram nesse período, essa nova concepção de relações econômicas e políticas exclui a possibilidade de os países “emergentes” integrarem-se em condições de igualdade ao bloco dos países desenvolvidos, uma vez que à dependência econômica soma-se, agora, o limite na exploração de seus recursos naturais

para não comprometer o equilíbrio ecológico. Segundo Fonseca (1999), é nessa fase que a intervenção do Banco Mundial nos países em desenvolvimento provoca um deslocamento conceitual, substituindo a noção de igualdade, antes recorrente nos documentos e discursos do Banco, pelo termo equidade. Segundo a autora:

(...) no começo dos anos 50, quando o Banco passou a financiar o chamado terceiro mundo, promovia-se o crescimento dos países balizados por uma noção de progresso concebida linearmente, como se este fosse acessível a todos os países igualmente, desde que tivessem vontade política de desenvolver-se e desde que os países centrais os ajudassem, tecnológica e financeiramente. Essa noção foi-se modificando até que, no final dos anos 70, a noção de progresso contínuo e linear deu lugar à noção de sustentabilidade, que pressupunha maior parcimônia na utilização de recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações (FONSECA, 1999, p. 69).

Nessa circunstância, é compreensível por que o discurso sobre igualdade foi, também, substituído pela noção de equidade nas políticas públicas de educação. Diferente do compromisso com a igualdade, a equidade reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades. Admitir o direito à igualdade significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais, o que implicaria em afastar as barreiras que impedem os indivíduos e as nações de participarem dos benefícios gerados pelo progresso que, de acordo com a visão sistêmica, todos produziram. A equidade é menos comprometedora, pois, segundo Fonseca (1999), “fundamenta-se numa justiça mais espontânea”, centrada na ação individual, no reconhecimento de direitos conquistados e na distribuição dos benefícios sociais numa perspectiva de equilíbrio de modo que não interfira no funcionamento sistêmico do desenvolvimento.

Esta é a concepção que perpassa os PCNs e, em consequência, as políticas educacionais da última década, quando se propõe “uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira” e estabelece como critério de qualidade o princípio da equidade (PCN, 1997, v. 1, p. 33).

Na medida em que o **princípio da equidade** (grifo meu) reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma educação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (PCN, 1997, v. 1, p. 36).

Ao reconhecer a desigualdade de condições, um referencial curricular comum, fundamentado no princípio da equidade, expõe-se ao risco do “nivelamento por baixo”, ou à redução das políticas de inclusão à mera tolerância e acolhimento dos “diferentes” na escola. Este parece ter sido o efeito de tais políticas, a julgar pelos índices de analfabetismo funcional antes citado.

Em outra perspectiva, o princípio da equidade deveria ter orientado o planejamento educacional e a distribuição de recursos e insumos de forma a proporcionar condições de permanência e aprendizagem de todos no sistema escolar, considerando as desigualdades sociais. Assim, para além do mero reconhecimento das diferenças na orientação curricular e das políticas compensatórias como garantia da obrigatoriedade escolar<sup>4</sup>, uma política que pretenda buscar a equalização como base para a qualidade do ensino teria de pautar o financiamento da educação em critérios que favoreçam o incremento da qualidade pretendida nas comunidades mais carentes (zona rural e periferias urbanas) e não apenas no número de alunos matriculados em cada sistema de ensino, como o fez o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

O FUNDEF, em que pese o seu mérito de adição de recursos nas escolas e na formação de professores, não contemplou a educação básica como um todo, deixando de fora a educação infantil e o ensino médio. Também não considerou critérios de discriminação positiva para garantir e equidade com qualidade, tais como as desigualdades socioeconômicas reais existentes em regiões ou escolas de população educacional semelhante.<sup>5</sup>

De outra parte, a necessidade de financiamento externo para a educação tem atrelado a questão da qualidade à visão utilitarista dos órgãos financiadores. Assim, a qualidade é definida pelos critérios de eficiências e produtividade associados a padrões de rendimento escolar medido por meio de um sistema oficial de avaliação, nem sempre coerente com os princípios de inclusão, que se fundamentam na flexibilidade dos currículos. Este é, portanto, mais um paradoxo das políticas de inclusão no currículo escolar: a qualidade educacional avaliada a partir de padrões de rendimento escolar equitativo e uniforme, no âmbito de um discurso de flexibilização e atendimento às diferenças.

Na contramão dessas políticas, as discussões acadêmicas têm situado a qualidade da educação e a questão da inclusão no campo das relações ético-políticas e humanistas, reivindicando um currículo suficientemente flexível e autônomo para contemplar, nas práticas pedagógicas, a pluralidade étnica, a situação de classe, as diversidades regionais e, em conseqüência, os diferentes saberes que interagem nas relações escolares. Argumenta-se em favor de um currículo que possa abrir espaços de valorização igualitária a conhecimentos, valores éticos,

---

<sup>4</sup> Bolsa Escola; Vale Alimentação; etc.

<sup>5</sup> Ver a esse respeito a Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996.



expressões estéticas, crenças e formas de organização social próprias dos diferentes grupos que constituem a nação brasileira, tais como as populações indígenas, as comunidades quilombolas, os habitantes das favelas, as crianças que vivem nas ruas, os descendentes de imigrantes, os trabalhadores rurais e tantos outros excluídos, cuja cultura e saberes têm sido silenciados.

### ***3. Os desafios de um currículo inclusivo tencionado pelas ambigüidades***

Certamente, o impacto da mudança no conceito de educação especial e as políticas de inclusão escolar atingem o fundamento normativo do currículo que, tradicionalmente, vem sendo desenvolvido na educação básica brasileira e coloca a escola e os sistemas educacionais ante o desafio crucial de superar os problemas de aprendizagem e a conseqüente exclusão social de um número significativo de pessoas que passam pela escola e dela saem sem ter se apropriado nem mesmo das técnicas de leitura e escrita e dos conhecimentos considerados básicos para serem considerados “letrados”.

Nessa perspectiva, a “eqüidade”, proposta pelas políticas públicas, e a inclusão de “todos” no ensino regular requerem mais do que a mera obrigatoriedade de acolher, na escola, as diferenças sociais e individuais. Exigem atendimento especializado, interações multidisciplinares e uma proposta pedagógica cuja organização e dinâmica curricular possibilite a integração efetiva, com a conseqüente aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e subjetivas, sem discriminação dos considerados menos, ou mais, favorecidos. Isso significa que não basta dar oportunidade de matrícula a todos pela força da lei. É preciso criar condições concretas para a aprendizagem na valorização e respeito às diferenças, o que implica em ações pedagógicas integradas entre professores e especialistas de outras áreas.

Todavia, embora os movimentos de reconceptualização das teorias curriculares tenham se fortalecido nos últimos vinte anos, ainda permanecem, dificultando o desenvolvimento de currículos inclusivos, a cultura excludente da educação brasileira e a tradição conservadora em relação ao conhecimento escolar. Isto faz com que, apesar da autonomia conquistada pela escola na construção de seu projeto político-pedagógico, ainda persistam resistências às inovações e incompreensões acerca do caráter político e excludente dos currículos em desenvolvimento. Daí por que a primeira tarefa da escola, no planejamento de uma educação inclusiva, é situar-se no entendimento de que a estrutura e a dinâmica curricular que conformam sua proposta pedagógica são “invenções sociais” legitimadas pelas relações de poder (econômico, político e cultural) de um dado momento histórico (SILVA, 1999). Portanto, não são estruturas definitivas e imutáveis, mas sim organizações contingentes e provisórias que estão a exigir, no contexto

atual da sociedade brasileira e ante as propostas de educação inclusiva, uma radical revisão e redirecionamento.

Isso significa que as instituições precisam rever suas propostas político-pedagógicas e ponderar a crítica curricular contemporânea entendendo, como Paulo Freire, que

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (FREIRE, 1985, p.98).

No entanto, para que esta utopia da educação libertadora seja possível, é necessário superar o entendimento de currículo como uma estrutura fixa e objetiva em que os conteúdos considerados “universais” são impostos pelas matérias ou disciplinas fragmentadas, com autoridade e legitimidade na veiculação de conhecimentos “organizados em ‘zonas’ que correspondem a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos cognoscentes” (SILVA, 1999, p. 68).

Uma proposta pedagógica que contemple os sujeitos em suas diferenças precisa inverter a lógica do planejamento curricular, tradicionalmente centrada na estrutura normativa e nos conteúdos informativos, e assumir como princípio a dinâmica do processo de significação do mundo pelos sujeitos aprendizes, pois a inclusão, nos termos em que vem sendo definida teoricamente, requer a ousadia de propostas coerentes com as condições e possibilidades reais de aprendizagem e ensino em cada escola.

Um currículo inclusivo supõe, também, que no reconhecimento da multiculturalidade e das diferenças não sejam minimizadas as questões pedagógicas relativas à seleção e organização das informações mediadoras na construção do conhecimento, nem tampouco as metodologias e as formas de avaliação mais adequadas à cultura dos sujeitos escolarizados. Há que considerar, ainda, a atualidade dessas escolhas nas determinações da sociedade atual, crescentemente dominada pela tecnologia e pela comunicação. É preciso, como propõem Giroux e MacLarem (1995),

reconhecer que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimento que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana (GIROUX; MCLAREM. In. SILVA, 1995, p. 144).

Reconhecendo que estes contextos produzem não apenas conhecimentos, mas também subjetividades, um currículo inclusivo deve levar em conta as novas relações com o saber impostas pelas tecnologias da comunicação, mesmo que a

escola esteja, ainda, distante dos recursos modernos da “sociedade em rede” por Castells (1999) ou da “cibercultura” por Lèvy (1999), pois é impossível ignorar que, no novo paradigma que se instala na sociedade informatizada, também se ampliam os conceitos de alfabetização e letramento, exigindo desenhos curriculares flexíveis, que atendam a perfis de competências singulares e que, por isso mesmo, não podem ser planejados externamente em esquemas fechados de programas válidos para todos.

Pode-se assim concluir que, apesar da ressignificação conceitual apontada pelas políticas públicas e da boa vontade das escolas na reconstrução curricular, muitos entraves necessitam, ainda, ser superados para a implementação de uma inclusão efetiva na escola e na sociedade a partir dos efeitos da escolarização. O primeiro deles diz respeito à concepção objetivista de currículo, herdeira do paradigma instrumental da modernidade e por isso mesmo fundamentada nos binarismos que definem o certo e o errado; o capaz e o incapaz; o saber e o não saber... tecendo as teias da exclusão na determinação dos territórios de legitimidade sobre o “bom” e o “mau” aluno, sobre aprendizagens “bem-sucedidas” e “mal-sucedidas”, sobre crianças “normais” e “deficientes”.

De acordo com Popkewitz (2001), nessa perspectiva, “a pedagogia funciona como ‘mapas’ em cujos princípios de conhecimento circulam normas sobre a criança ‘saúdável’ que, por exemplo, tem capacidade para resolver problemas e tem auto-estima elevada”. Esses mapas discursivos, não são apenas descritivos, são, também, normativos na medida em que incorporam distinções e divisões que enquadram não somente os sujeitos considerados incapazes de aprender e desempenhar funções sociais, mas também aqueles que representam risco às normas estabelecidas, os evadidos, os delinqüentes. A estes últimos têm sido dedicados programas especiais com apoio de instituições de assistência social e ONGs.

Todavia, pelo que se tem constado em pesquisas recentes, mesmo as escolas que se propõem a desenvolver projetos alternativos para acolher menores evadidos e com recomendação judicial, não têm conseguido ultrapassar as fronteiras do assistencialismo e a visão tradicional de currículo informativo e disciplinador.

Em relação à escolarização de crianças consideradas com distúrbios graves, um encontro com a psicanálise, nas reflexões sobre a inclusão, poderá ajudar a superar o fundamento epistemológico que tradicionalmente conduziu às práticas pedagógicas, ou seja, a visão de um sujeito radicalmente dividido entre o “emocional” e o “cognitivo”. Segundo Kupfer (2000, p. 36), “ao debruçar-se sobre o ato de educar, a psicanálise, munida de suas lentes, verá uma outra criança, diferente daquela que a modernidade se habituou a ver com as lentes imaginárias ou ideológicas que nos foram colocadas no rosto por injunções sócio-políticas”.

Este novo olhar, que se volta para o sujeito e não mais para o sintoma que ele apresenta; que percebe as “diferenças” definidas a partir do padrão escolar como engendramentos históricos e não mais como “naturais”, revoluciona a pedagogia e o currículo escolar, abrindo espaço de interlocução entre os diferentes profissionais que atuam no processo educativo na busca de uma inclusão efetiva, na escola e na sociedade.

Por fim, é possível inferir que a educação inclusiva não é tarefa apenas da escola e dos professores, nem, tampouco, se faz pela mera formulação de políticas assistencialistas, mas se consolida no compromisso político assumido por todas as instâncias da sociedade.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003**. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997. v. 10.

CARVALHO, Rosita E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FONSECA, Marilis. O Banco Mundial e a educação a distância. In: LEMOS et al. (Org.). **Globalização & educação**. Ijuí: UNIJUI. 1999.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo, SP: Escuta, 2000.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, SP: 34, 1999.

POPKEWITZ, Thomaz. **Lutando em defesa da alma**. POA: ArtMed, 2001.

SANTOS, Mônica P. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In SILVA L. H (Org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Renato J. Além da visão liberal de tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 14, n. 56, p. 7-23, out./dez. 1999.

SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em: 27 de outubro de 2005

Aceito em: 19 de dezembro de 2005