

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Mônica Pereira dos Santos¹

Mylene Cristina Santiago²

RESUMO: Pretendemos nesse ensaio estabelecer diálogos entre teorias curriculares e o processo de inclusão e exclusão em educação, sob a perspectiva dos estudos culturais. Usaremos uma estrutura explicativa que vem sendo elaborada desde o final dos anos 80 (BOOTH, 1981), referente à compreensão dos processos de inclusão/exclusão, que se manifestam por meio de três dimensões: *a da criação de culturas, a do desenvolvimento de políticas e a da orquestração das práticas* de inclusão/exclusão no interior das instituições e sistemas. Nesse trabalho procuraremos articular a relação entre currículo, cultura e poder com os processos de exclusão vinculados às barreiras à aprendizagem e à não-participação no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão/exclusão, currículo, estudos culturais, poder.

THE MULTIPLE DIMENSIONS OF THE CURRICULUM IN THE PROCESS OF INCLUSION AND EXCLUSION IN EDUCATION

ABSTRACT: In this essay, we intend to establish a dialogue between curriculum theories and educational inclusion/exclusion processes in the light of cultural studies. We intend to use an explanatory structure which has been built since the 80's (BOOTH, 1981) and which understands that inclusion/exclusion processes in education are materialized through three dimensions: the development of cultures, the formulation of policies and the orchestration of practices of inclusion/exclusion within institutions and systems. In this paper, we attempt to articulate curriculum, culture and power with inclusion/exclusion processes that are linked to barriers to learning and to participation in the schooling process.

KEYWORDS: inclusion/exclusion, curriculum, cultural studies, power.

¹ Professora Adjunta dos programas de graduação e pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Fundadora e Coordenadora do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora em Inclusão em Educação.

² Doutoranda em Educação pela UFRJ, Mestre em Educação / UFJF, Pedagoga da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora/MG. Pesquisadora do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – Faculdade de Educação – UFRJ.

INTRODUÇÃO

Buscaremos nesse ensaio articular possíveis diálogos entre as teorias curriculares e o processo de inclusão e exclusão em educação, sob a perspectiva dos estudos culturais. Entendemos que o currículo pode apresentar dimensões compatíveis com o referencial conceitual que vem sendo elaborado desde os anos 1980 (BOOTH, 1981, 1983; SANTOS, 2009), referente à *inclusão em educação*, segundo o qual: a inclusão constitui-se (ou deveria constituir-se) em fundamento básico à democratização da escola e de práticas educacionais em geral, e as análises a respeito dos processos de exclusão que justificam as preocupações com (e a defesa da) *inclusão em educação* podem ser obtidas por meio da consideração de três dimensões de análise e intervenção, concomitantemente: a da *criação de culturas*, do *desenvolvimento de políticas* e da *orquestração de práticas* de inclusão.

Em nossas pesquisas (“Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva” e “Culturas, políticas e práticas de inclusão em Universidades”), temos observado, ao considerarmos tais dimensões na compreensão dos processos de exclusão/inclusão na escola, que uma categoria relevante, se não central, ao entendimento, sempre complexo, de tais processos, é a de *identidade*. A Psicologia, em geral, e a Psicologia Social, em particular, há décadas dedicam-se a compreender e explicar os fenômenos relativos à constituição das identidades, assim como também a Antropologia e a Sociologia. No campo da Educação, a questão da *identidade* tem sido igualmente premente, tanto como objeto de estudo, quanto como fenômenos observáveis e intimamente ligados aos processos de exclusão e inclusão. Isto porque, quando tomada em seu efeito demarcador de grupos, pessoas e culturas, percebe-se, também, seu efeito demarcador de *diferenças*. Por isso, julgamos importante argumentar que o conceito de identidade possui estreita relação com o conceito de diferença. A identidade não é o oposto da diferença, ela *depende* da diferença. (SILVA e WOODWARD, 2000)

A identidade e a diferença são fabricadas no contexto de relações psicológicas, culturais e sociais. Nesse sentido, Silva (2000) esclarece que estão sujeitas a vetores de força, a relações de poder. Não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, elas são disputadas. O autor acrescenta que:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2000, p.82)

Assim como identidade e diferença, os processos de inclusão e exclusão são interligados e coexistem numa relação dialética que gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado. Sawaia (2008, p.9) indica que:

a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema; ao contrário, é produto de seu funcionamento.

Desde modo, podemos afirmar que identidade e diferença estão estreitamente relacionadas aos processos de inclusão e exclusão, pois estão vinculadas aos processos pelos quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são feitas a partir do ponto de vista da identidade. Nas palavras de Silva (2000, p. 82) dividir e classificar significa, nesse caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados, o que gera desigualdade, o que, por sua vez, constitui uma prática de poder, em particular quando o desigual tem um valor negativo

Assim, as relações de identidade e diferença ordenam-se em torno de oposições (valorizações) binárias: mais/menos, bom/mau/, bem/mal, bonito/feio, alto/baixo, capaz/incapaz, rico/probre... Deste modo, ao questionarmos a identidade e a diferença como embutidas em relações desiguais de poder que geram exclusões, somos impulsionados a problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Fixar determinada identidade como a norma é uma das formas de promoção de hierarquização das identidades e das diferenças e, conseqüentemente, de exclusão (SILVA, 2000).

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença; significa eleger uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas, hierarquizadas e postas em situação potencial ou efetiva de exclusão. Na rotina pedagógica e curricular das escolas essa hierarquização se reflete através de processos homegeneizadores, que consideram a identidade normal como “natural”, desejável e única.

O processo de inclusão envolve a reestruturação das políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma a reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes, problematizando os processos de produção das diferenças e identidades no interior de cada instituição (BOOTH, 2002). O currículo, aqui considerado como elemento central da atividade educacional, torna-se destaque de nossas reflexões. Desse modo, buscaremos relacionar as dimensões culturais, políticas e sociais do currículo com as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão em educação.

DIMENSÕES CULTURAIS DO CURRÍCULO: CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Compreendendo a importância que a cultura tem assumido frente à estrutura e à organização da sociedade nos dias atuais, propomos breves reflexões sobre as dimensões culturais do currículo e sua influência na proposição de culturas inclusivas. Entendemos por culturas inclusivas, princípios e valores que buscam ampliar a participação dos sujeitos nos processos decisórios do cotidiano das instituições por que circulam, negar a hegemonia cultural, tendo por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as

formas de desigualdade e discriminação em nossa sociedade.

Posicionar a cultura como eixo central do currículo é um desafio para nossas escolas. Moreira e Candau (2003) ressaltam que construir o currículo nessa perspectiva irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Estamos convictos de que tais mudanças não se referem apenas aos professores, mas a toda a comunidade escolar. Tais valores inclusivos orientam as decisões sobre as políticas e as práticas diárias em sala de aula e na escola como um todo.

Na dimensão da criação de culturas inclusivas, apresentamos princípios, sem a pretensão de oferecermos prescrições, que estimulam à construção de uma comunidade escolar que valorize o acolhimento de todos, a ajuda mútua entre os alunos, a colaboração entre os profissionais, pais/responsáveis e gestores e o envolvimento com a comunidade local. E que desenvolva valores inclusivos expressos pelas altas expectativas e valorização de todos os alunos e membros da comunidade escolar, assim como pela preocupação constante com a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação de todos, em todos os aspectos da escola.

Salientamos que tais proposições vão além do diálogo e do respeito à diferença, elas sugerem a análise, o desvelamento e o desafio dos efeitos de assujeitamento e exclusão que as relações de poder existentes em situações de coexistência de diferentes culturas no mesmo espaço costumam gerar. Em nossa perspectiva, tais processos de assujeitamento e exclusão estão intimamente relacionados à produção do fracasso escolar, ao mesmo tempo causa e efeito de variadas exclusões (e, portanto, merecedor de especial atenção), e aqui entendido como processos por meio dos quais a escola deixa de cumprir seus papéis (ou ainda: ela os pseudo-cumpre): o de ensinar, o de possibilitar a aprendizagem, o de fazê-lo por meio do exercício de uma práxis renovadora, reflexiva, crítica e potencialmente transformadora, porque dialética e constantemente questionadora das cristalizações das idéias, das “verdades”, das práticas que “sempre deram certo”, de um conceito disciplinar, fragmentado e hierarquizado da escola e seus saberes. Some-se a isso, o providencial “esquecimento” de que tais papéis só têm sentido porque se dão na e para a interrelação entre sujeitos e para a construção de sociedades democráticas, em que os processos participatórios não sejam somente promovidos, mas também *exercidos* por cada sujeito, individualmente e em suas coletividades.

As explicações para o fracasso escolar têm variado no decorrer do tempo, de acordo com as concepções vigentes em cada período histórico. Patto *et alii* (2004) destacam diferentes concepções de fracasso escolar que implicam em estratégias diferenciadas de intervenções e práticas educacionais e na culpabilização de determinados atores. A concepção do fracasso escolar como problema psíquico implica na culpabilização das crianças e de seus pais. Nas palavras de Patto *et alii* (2004)

[...] nessa abordagem entende-se que a criança é portadora (sic) de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes. (p.60)

Outra concepção vigente associa o fracasso escolar como um problema técnico que culpabiliza o professor, afirmando que o fracasso escolar é produzido na e pela escola. Nessa concepção de fracasso escolar fica patente a preocupação com a eficácia da prática pedagógica, todavia os casos que contradizem a hipótese do professor ter formação técnica adequada; refletir sobre a prática e/ou planejar as intervenções são considerados como indicativos de deficiências individuais, que necessitam de acompanhamento especial, e não como hipótese de que o simples emprego da técnica é suficiente para reverter às dificuldades de escolarização.

A abordagem do fracasso escolar como questão institucional traz à tona a lógica excludente da educação escolar, compreendendo a escola como instituição social inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que as próprias políticas educacionais encontram-se entre os determinantes do fracasso escolar. Para Patto *et alii* (2004), esta concepção retoma o tecnicismo ao admitir a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”. Nesse sentido as pesquisadoras acrescentam que:

O insucesso de reformas e projetos nesta direção encontra explicação no conservadorismo dos professores que, pela resistência à inovação, prejudicam a sua implementação. A saída apontada é o investimento na formação intensiva dos professores, de modo a levá-los a conhecer em profundidade as propostas governamentais e, assim, garantir a realização do objetivo final de reformas e projetos oficiais: a reversão do fracasso escolar. (PATTO *et alii*, 2004, p. 62)

Finalmente, as autoras nos apresentam a concepção do fracasso escolar como questão política relacionada à cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Essa vertente enfatiza a dimensão política da escola, incidindo nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer a cultura popular.

Hall (1997) argumenta que toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, fazendo com que toda prática social tenha uma dimensão cultural e estabelecendo relações entre as práticas escolares e a(s) cultura(s). Para Moreira e Candau (2003) a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Os autores consideram que:

As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (p. 160)

No entanto, denunciam que,

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. [...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. (p. 161)

Em nossa análise, tal dificuldade com o trato da diferença e da pluralidade reflete as heranças de um conceito de educação profundamente pautado no ideário iluminista, que, em nome da “cientifização” do conhecimento e da fundação da racionalidade científica como fonte única de explicação confiável sobre os fenômenos da natureza e sociais, gerou mitos que a escola, até hoje, não consegue quebrar e ainda enxerga como verdades, como por exemplo, o da homogeneidade e o da normalidade. Assim, buscar novos sentidos que questionem e desnaturalizem essas concepções de realidade constitui um passo fundamental no processo de reinvenção da cultura escolar e de promoção de culturas inclusivas. A transformação da cultura escolar está intimamente ligada aos profissionais que atuam nas instituições e que produzem currículos, políticas e práticas pedagógicas. Reiterando que todas as práticas sociais são práticas de significação, e, portanto, são culturais, buscaremos compreender as políticas curriculares como políticas culturais, e nesse contexto, refletiremos sobre a produção de políticas inclusivas.

POLÍTICAS CULTURAIS: PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

Compreender o currículo escolar como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural, é uma tarefa que busca analisar as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados (COSTA, 1998).

O currículo escolar tem sido considerado como um texto que pode contar histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; tais histórias têm a pretensão de nos relatar com as coisas são ou como deveriam ser. Costa (1998) assinala que na política cultural, essas representações construídas pelos discursos posicionam os indivíduos numa certa geografia e economia do poder cujo objetivo é o governo, a regulação social.

Na perspectiva de redefinir o currículo como cultura, Macedo (2006) propõe pensar as relações entre cultura e currículo para além das distinções binárias entre produção e reprodução cultural, entendendo a necessidade de criar formas que permitam dialogar com o poder numa perspectiva menos hierárquica. Desse modo, esclarece:

Não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na

perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. [...] o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com- a-diferença. (Macedo, 2006, p. 105)

A autora posiciona-se de forma favorável à negociação com a diferença cultural e critica os projetos que não consideram a historicidade dessas diferenças, visando domesticá-las e reduzi-las à iniciativas de discriminação positiva ou programas assistenciais e/ou compensatórios, que tendem a fixar as diferenças transformando-as em diversidade³. De acordo com Maués (2005),

[...] o deslocamento da discussão curricular para o eixo da diferença, encontra-se centralmente impactado pela teoria cultural e social pós- estruturalista ao assumir a linguagem a partir de sua materialidade e operatividade discursiva. As diferenças, assim, são entendidas predominantemente, do ponto de vista de sua criação lingüística, vistas no interior de sistemas discursivos e simbólicos que as engendram.

Reconhecemos a legitimidade da opção epistemológica pela discussão curricular no eixo da diferença, no entanto ressaltamos que nos estudos voltados para inclusão em educação, usamos o termo diversidade, não com o propósito de minimizar as relações de poder subjacentes aos processos de identidade e diferença, mas como princípio de problematização em relação:

às dificuldades que as pessoas possam encontrar em sua trajetória de aprendizagem em função de suas próprias diferenças ou em função das dificuldades causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando identificados como diferentes, quando tentam apropriar-se dos instrumentos de leitura do mundo, exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo. (SANTOS, 2009, p. 11)

Entendemos inclusão como um processo, que reitera princípios democráticos de participação social plena. Para Santos (2009), inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de grupos excluídos, em espaços sociais dos quais são privados. Nos contextos educacionais, há educandos que necessitam de procedimentos, recursos ou auxílios mais específicos para participarem mais

³ Silva (2000, p.73) critica a idéia de diversidade adotada no “multiculturalismo” por considerar que esta se apóia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas.

ativamente (com poder de decisão) das atividades propostas no ambiente educacional. Assim, quando nos referimos ao termo diversidade, estamos preocupados em garantir o atendimento às necessidades de todo e qualquer educando. Neste sentido:

[...] as atitudes de uma escola cuja orientação seja inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo o sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional. (SANTOS, 2009, p. 14)

Pensar um projeto alternativo para atender a diferença se aproxima do que propomos como políticas de inclusão. Essa dimensão se traduz no campo educacional como o direito de todos à educação, esse direito assegura a participação (como poder de decisão e ação) de todos os membros da comunidade escolar desde seu acesso e garante a permanência, através da minimização de pressões excludentes no cotidiano escolar. As políticas de inclusão estão relacionadas à formulação diretrizes com vistas a orientar ações oficiais tanto no campo do cotidiano da escola quanto no das redes e sistemas de ensino, estando diretamente vinculadas às políticas públicas em educação que buscam efetivar a universalização da educação básica, no cenário internacional e nacional.

Em 1990, foi realizada em Jomtien (Tailândia) uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse documento, o direito à educação, proclamado pela Declaração dos Direitos Humanos, foi reafirmado.

Diante de um quadro de profundas desigualdades sociais, os países signatários dessa Conferência se comprometeram a garantir a cada pessoa (criança, jovem ou adulto) condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para atender suas necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se urgente pensar medidas que possibilitem a universalização da educação básica, a melhoria de sua qualidade e a redução das desigualdades, através da superação de todos os obstáculos que impedem a participação (como poder de decisão e ação) no processo educativo e na eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza quanto aos grupos excluídos⁴.

Para a promoção da educação para todos, essa Declaração pressupõe, entre os requisitos necessários, o desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio nos setores social, cultural e econômico. A educação básica para todos depende de um compromisso político, respaldado por medidas fiscais adequadas e ratificado por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional.

⁴ No texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos são considerados grupos excluídos: os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; os povos submetidos a um regime de ocupação; as pessoas com deficiência.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos representou um marco no processo de universalização da educação básica e na compreensão do paradigma de inclusão em educação que emergia na década de 1990.

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, em Salamanca, que culminou na elaboração de uma declaração sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Embora essa Conferência estivesse vinculada à Educação Especial, ela não se limitou apenas a discutir a problemática das pessoas com deficiência, acreditamos que por influência da Conferência de Jomtien (1990). A Declaração de Salamanca preceitua:

[...] que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, 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. (p. 3)

Pela primeira vez o termo inclusão é usado em um documento oficial de abrangência internacional e a partir de então são traçadas diretrizes e princípios nacionais que buscam desenvolver sistemas inclusivos de educação e pensar sociedades sob a ótica desse paradigma.

Os princípios salientados nessa Declaração implicam numa mudança cultural nos ambientes educativos, que pressupõe o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, modificação de atitudes discriminatórias e criação de comunidades acolhedoras. Portanto, as políticas e práticas institucionais tornam-se dimensões interdependentes às culturas, que deverão ser articuladas de modo a promover ambientes inclusivos e/ou permitir o debate sobre os processos de exclusão que precisam ser revelados e combatidos.

Nesse panorama, em 2000, ocorreu a Cúpula Mundial de Dakar (Senegal) que elaborou a Declaração de Dakar, que reafirma a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Nessa Declaração os signatários assumem o compromisso de atingir, até o ano de 2015, os seguintes objetivos:

a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo

à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso eqüitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e eqüitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2007, n/p)

Assim como nos momentos anteriores, mais uma vez a formulação de políticas públicas em educação para a promoção da inclusão é destacada no sentido de desenvolver planos de ação nacionais e ampliar de forma significativa os investimentos em educação básica.

Desse modo, paralelo às políticas internacionais, o Brasil, na condição de signatário das três conferências supramencionadas, desenvolve reformas e medidas em consonância com as políticas de inclusão, buscando estender a escolarização pública, obrigatória e gratuita a todos os membros da comunidade e intencionando transformar as instituições escolares em ambientes que privilegiem o acesso, permanência com qualidade, participação e sucesso de todos.

Todavia, ainda estamos distantes de obtermos o almejado sucesso escolar de todos, no que tange às políticas curriculares. Estudos denunciam que o fracasso escolar persiste porque tais políticas têm sido prescritivas, homogeneizantes e centradas no Estado, porque demonstram distanciamento entre avanços teóricos e avanços práticos e porque apresentam sintomas da globalização das políticas educacionais. (OLIVEIRA E DESTRO, 1998)

Embora tais denúncias sejam indispensáveis para a análise crítica do currículo, Oliveira e Destro (1998) consideram que não sejam mais suficientes por conta do predomínio de uma perspectiva hierárquica de controle sobre os currículos em um contexto que requer a adoção de uma postura contra-hegemônica, dessa forma, entendem a necessidade de avançarmos na compreensão e na implementação de políticas curriculares com a perspectiva de enfrentamento dos resultados insatisfatórios da escolarização; isso significa buscarmos estudos que façam um deslocamento até então hegemônico, com o intuito de se retirar o foco no controle vertical, para visualizarmos o movimento de contra hegemonia nas relações de poder estruturadoras de tais políticas.

Esse movimento pressupõe, nas palavras de Oliveira e Destro (1998, p. 148)

que as relações de poder não são fixas, mas resultam da disputa por significações culturais, e que o espaço dessas disputas não está demarcado por posições binárias fixas ou dicotômicas, mas são frutos de construções históricas.

Compreender o currículo como espaço de negociação com a diferença, nos remete à redefinição de nossos papéis, enquanto intelectuais, produtores de saberes e práticas que favorecem uma orientação inclusiva no processo de aprendizagem.

SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS: ORQUESTRANDO A APRENDIZAGEM PARA TODOS

Uma possível maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais, como atores reflexivos. Ao se compreender os professores como intelectuais torna-se possível, como assinala Giroux (1992), a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que separam conceitualização, projeto e planejamento dos processos de implementação e execução. Nessa perspectiva os professores são responsáveis por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam.

Para Giroux (1992), o conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como seres humanos críticos, reflexivos e criativos. Ao se considerar o professor como um intelectual, torna-se possível repensar e reformular condições e tradições históricas que dimensionam a relação entre conhecimento e poder. O autor sustenta que a tarefa central para os intelectuais transformadores é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, justifica que:

No primeiro caso, isto significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito das relações de poder. [...] Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogias que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. (GIROUX, 1992, p. 32-3)

Deste modo, o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas características de classe, culturais, raciais e de sexo. Uma tarefa pedagógica relevante, que emerge dessa perspectiva, é questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam nos currículos de modo a silenciar ou privilegiar determinados grupos e determinados estudantes.

Como valorizamos saberes e práticas? Que saberes? Que práticas? Essas indagações podem ser pontos de partida para entendermos a experiência dos professores que se tornam intelectuais ao teorizarem suas práticas, transformando-as através da argumentação, fundamentação e questionamento.

Construir saberes e práticas voltadas para uma orientação inclusiva vai requerer que o docente reformule sua prática com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Moreira e Candau (2003) consideram a necessidade de propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de

poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados. Acrescentam que:

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 163)

Os autores sustentam que a discriminação pode adquirir múltiplas formas e que talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura de discriminação*. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser desnaturalizados, caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de condutas que reforçam os processos discriminatórios presentes na sociedade.

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e o combate às diversas formas de discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais.

A inclusão trata-se de um processo contínuo, sempre inacabado, marcado pela intencionalidade de promover uma relação democrática no processo de aprendizagem que encoraja o sucesso de todos os alunos e da comunidade escolar como um todo.

AMBIVALÊNCIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CAMINHOS A PERCORRER

Para conduzir, buscamos nesse ensaio relacionar as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão com as teorias curriculares. Julgamos que esse diálogo pode ser profícuo para ambos os campos de conhecimento, e com o propósito de desenvolvermos a conceituação *inclusão e exclusão*, para além de um processo que expressa contradição, propomos operar com o conceito de ambivalência (BHABHA *apud* MACEDO, 2006).

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra ambivalência tem origem nas palavras latinas *ambi* ([Do lat. *ambi-* < *ambo, ae, o.*] Elemento de composição. = 'ambos': *ambiesquerdo, ambivalente*.) e *valentia*, ([Do lat. pl. neutro de *valens, tis*,] 'que tem força', validade. Substantivo feminino. *Validade*). Assim sendo, e de acordo com Ceia (2009) o conceito de ambivalência nos remete para os termos ou enunciados que tenham sentidos opostos, sendo ambos válidos. Trata-se de uma forma particular de ambigüidade e distancia-se completamente de uma análise binária, conforme criticamos nas seções anteriores. O termo foi proposto pelo psicanalista Eugen Bleuler (Vortrag über Ambivalenz, 1910) e foi depois redefinido por Freud. Está ligado na origem às atitudes e comportamentos humanos. Ocorre na atribuição de sentimentos opostos ao mesmo indivíduo. Casos comuns são os da ambivalência da aceitação e da rejeição, em nosso caso, inclusão e exclusão.

Para Matos e Paiva (2007, p. 197),

A ambivalência aponta a necessidade de superação das concepções binárias de identidade e de diferença do estruturalismo, dada a simultaneidade das múltiplas categorias do ser. A expressão ambivalência pode ser vista como uma forma de escape da dominação classificatória.

Esse conceito nos favorece lidar com as dimensões de culturas, políticas e práticas presentes nos processos de inclusão/exclusão em educação, na medida em que permite compreendermos fenômenos que aos olhos desavisados de alguns podem parecer idiossincráticos, como por exemplo, o aspecto subjetivo da exclusão (quando nos sentimos excluídos, independentemente das intenções alheias de nos excluírem ou não), o fato de que uma mesma ação ou atitude pode ser ofensiva e discriminatória para uns, e ao mesmo tempo nada ofensivas ou excludentes para outros sujeitos que convivem em um mesmo contexto, na mesma hora, dia, atividade e apresentam histórias semelhantes de vida (como acontece frequentemente na escola).

Neste sentido é que temos avançado em direção à adoção do conceito de dialética inclusão/exclusão (SANTOS e SANTIAGO, 2009). Inspiramo-nos aqui nas idéias de GREGORY, 2005, segundo o qual “ aderir à dialética é um procedimento de inclusivismo, de inter e translateralidade” (p.38) e ALOUAT (2002), para quem “a «dialética» é melhor adaptada à noção de complexidade que, por natureza, é irreduzível a um modelo binário ou unívoco; favorece a manutenção de paradoxos pela aceitação da coexistência de antagonismos. » (apud CORTELAZZO, 2000, p. 187).

Entendemos que a adoção de uma postura dialética redimensiona as relações educativas, possibilitando-nos múltiplos sentidos para as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Para além de determinismos, normatizações e homogeneidades da escola e da vida escolar, a subversão se instala a partir da multiplicidade de valores, culturas, orientações, linguagens que constituem e são constituídos pelos diferentes indivíduos e grupos que estão presentes no universo escolar.

Sabemos que o processo de inclusão/exclusão em educação está permeado por tensões que nos desafiam a problematizar posições dicotômicas e naturalizadas em torno de argumentações que legitimam determinados prestígios e privilégios sociais e culturais, produzindo identidades ou diferenças. Nesse contexto, reconhecemos e defendemos que o currículo, compreendido nesta perspectiva dialética que abrange as dimensões de culturas, políticas e práticas para a compreensão dos processos de exclusão/inclusão, é elemento central na elaboração de outras possibilidades e sentidos que envolvem a (re)negociação com a diferença para além de estereótipos hierarquizantes, homogeneizadores e essencialistas.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T. Demystifying Integration. In: The Practice of Special Education. London: Basil Blackwell, 1981.

_____. Integrating Special Education. In: Integrating Special Education. London: Routledge, 1983.

_____. & AINSCOW, M. Index Para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

CEIA, Carlos (org). E-dicionário de termos literários. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/> Acesso em: 25 de julho de 2009.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) O currículo: nos limiães do contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Versão Digital 5.11. São Paulo: Positivo, 2004.

GIROUX, Henry. Pedagogia radical e o intelectual transformador. In: GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

GREGORY, W. de. Manifesto da Proporcionalidade. Goiânia: Kelps, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, jul./dez., 1997.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, PP. 98-113, jul/dez, 2006.

MATOS, Maria do Carmo e PAIVA, Edil Vasconcellos. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

MAUÊS, Josenilda. O currículo sob a cunha da diferença. ANPED. GT: Currículo/12, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT12-2367--Int.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Mai/ago, nº 23, 2003.

OLIVEIRA, Ozerina Vítor de e DESTRO, Denise de Souza. Política Curricular como Política Cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. n. 28, p. 140-150, 2005.

PATTO, Maria Helena de Souza, et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30,n.1, p.51-72, jan./abr. 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S. e MELO, S.C (orgs.). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos e SANTIAGO, Mylene Cristina. Escola de Àbá: política curricular para a promoção da igualdade racial no município de Juiz de Fora/MG. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. *Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI*. São Carlos/SP, 2009. (versão digital).

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

UNESCO. *Educación para todos em 2015. ¿Alcanzaremos La meta?* Paris, 2007. UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – necessidades básicas de aprendizagem*. Paris, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.