



CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR

Francélio Ângelo de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre o currículo no contexto das diferenças. Para tanto, utilizamos alguns autores como Burbules (2012), Silva (2011) e Lopes (2006). É comum nos debates sobre currículo escolar a compreensão reducionista de que currículo é o conjunto de conteúdos ofertados nos diferentes níveis e etapas do processo de escolarização. Superar, pois, essa visão limitante é condição para que possamos vislumbrar o processo educativo como ato emancipatório.

E sendo a Educação uma prática eminentemente humana por meio da qual os homens transmitem e assimilam os saberes necessários para a construção de sua existência, constitui-se um terreno de disputas atravessado pelo ato político. Assim, não é possível pensar em neutralidade nos processos educativos pois, forma-se para a continuidade de uma determinada ordem ou para a sua transformação.

O currículo fala sobre o conjunto de práticas educativas ocorridas no interior de uma instituição de ensino, voltadas para a formação de um determinado tipo de homem e de mulher que, em conjunto, vinculam-se a um determinado projeto societário. Por essa razão,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 08)

¹ Doutor em Educação, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) / Acaraú - CE. E-mail: oliveira.angelo@ifce.edu.br.



Na perspectiva de Silva (2015, p. 5) “O currículo é sempre resultado de uma seleção. De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Por essa razão, a “simples” definição entre o que se deve aprender está atrelada a um campo de disputas que, em última instância, objetiva uma formação voltada a uma determinada prática social.

DISCUSSÕES

São frequentes as tentativas de definições de currículo como uma descrição da realidade por meio de conceitos generalizantes. Como se fosse possível apreender essencialmente o que vem a ser currículo e a partir de uma fidedignidade conceitual analisar a realidade escolar, algumas teorias se colocam como detentoras das construções teóricas que correspondem ao que seria currículo em si.

Entretanto, a ideia de uma “teoria geral” do currículo é uma narrativa que produz uma ideia particular de currículo. Ou seja, a própria tentativa de conceitualização de currículo acaba por produzir uma concepção que, de certo modo, pretende trazê-lo a existência. Isto porque, “um discurso sobre o currículo, mesmo que se proponha apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que ele efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo” (SILVA, 2011, p. 12).

O currículo por sua vez, se constitui enquanto terreno de embates e acirramentos. Inclusive, a própria ideia do que vem a ser currículo é construída em meio as relações de poder. Assim, as narrativas hegemônicas que definem o currículo elaboram um discurso e usam sua força ideológica para naturalizar um *modus operandi*.

De acordo com Silva (2011), as definições de currículo não ocorrem para apreender uma determinada realidade escolar e sim para produzi-la. O que se pretende ao definir currículo é construir uma percepção da realidade atravessada pela ideia definida e, com isso, ajustar os espaços escolares a



esta realidade. Isto porque,

As definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual deles mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2011, p. 14).

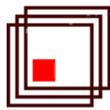
No movimento de tentar apreender o currículo produz-se uma narrativa que acaba por construir uma realidade ajustável ao que se teoriza. Logo, para uma compreensão da realidade escolar e suas determinações é necessário partir da realidade produzida pelo próprio discurso ao qual se define o currículo.

Quando pensamos na escolha dos conteúdos, em interface com o contexto histórico, político, social e econômico podemos alcançar os elementos constitutivos ou ainda o que se pretende com a formação disponibilizado por um dado modelo escolar. Logo, “a questão central que serve para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2011, p. 14).

Cabe-nos o entendimento de que os conteúdos ministrados na escola comum, embora não sejam sinônimos de currículo, são oriundos dele e estão a seu serviço. Logo, os conteúdos são expressões do currículo consubstanciada na forma de saberes específicos pois, visam a formação de um tipo de homem que atenda objetivamente as demandas de uma determinada sociedade.

[...] Nas questões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2011, p. 15).

Nesse sentido, o desafio de construir uma escola democrática passa



pelo acesso, permanência e pela garantia do direito de aprendizagem de todos, indistintamente. Esse direito deve ser usufruído independente de quaisquer que sejam as características individuais, provenientes de etnia, raça, religião, classe social, diferenças físicas, intelectuais, sensoriais.

Cumprir destacar que o modo como a escola tem se organizado privilegia a um perfil identitário vinculado a um projeto societário que demanda um padrão humano que garanta, em última instância, a produtividade e o lucro. Logo, a escola tem trabalhado no sentido de garantir simetrias identitárias cujas performances atendam à estrutura de poder vigente. Mas de que identidades estamos falando?

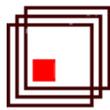
A escola constrói padrões com vistas a atender a um projeto de homem e de sociedade. Por cumprir tal função social e política na formação dos indivíduos, o conjunto de práticas educativas que ocorrem no interior de uma instituição escolar se volta à formação de um modelo que atenda a um perfil de homens e mulheres economicamente produtivos.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico se volta a garantir a uniformização dos processos de ensino e aprendizagem. Os alunos que se desviam de tais padrões são desacreditados e ocupam um lugar do não saber, fato que passa a compor o ideário apropriado e manifesto pelos professores em suas práticas. Logo,

O pressuposto de semelhança ou normalidade frequentemente significa apenas expectativa de conformidade a uma série de modelos dominantes; e mesmo quando as diferenças são consideradas, são definidas em relação a normas e categorias estabelecidas (BURBULES, 2012, p. 178).

O processo de ensino e aprendizagem é atravessado pela relação intersubjetiva que se estabelece entre professor-aluno e aluno-aluno. Logo, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, pois os afetos, as trocas subjetivas conferem significado ao aprendido.

Frente aos padrões impostos e cobrados pela sociedade através das diversas instituições, espera-se linearidade e simetria nas relações



intersubjetivas. Portanto, os desvios, anomalias ou quaisquer alterações que porventura desnivelem essas relações ameaçam a ordem imposta e fragilizam a estrutura-padrão. De acordo com Burbules (2012),

[...] a opção apresentada àqueles que são diferentes é abandonar ou reprimir suas diferenças em nome da conformidade e da adaptação, ou aceitar a caracterização das próprias diferenças com base na perspectiva dominante, alienando-se de seu próprio eu, ou então rejeitar os padrões e normas que outros criaram e com isso perder a oportunidade representada pela educação – e, muitas vezes, ainda por cima ser acusado por essa perda (BURBULES, 2012, p. 177).

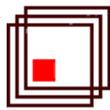
Portanto, pensar em uma proposta curricular inclusiva predispõe uma articulação com um projeto de homem, de mundo e de sociedade que considere a diversidade humana como fator de complementaridade e não como inferioridade. Ou seja, uma sociabilidade em que as diferenças sejam acolhidas de modo que cada um possa alcançar o máximo de desenvolvimento respeitando singularidades, fragilidades e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES

Com base nas discussões levantadas ao longo deste artigo, considera-se que a própria definição de currículo se constrói sob determinadas condições históricas, em meio as relações de poder e contradições que atuam sobre o campo educativo. Por isso, a criação de um discurso não apenas descreve, mas produz realidades.

A ideia de um currículo escolar inclusivo é inversamente proporcional a lógica existente no modo de produção capitalista que coisifica os sujeitos e padroniza processos formativos com vistas a obtenção do lucro. O currículo escolar inclusivo tem a ver com um conjunto de práticas educativas voltadas a construção de um ambiente heterogêneo comprometido com a garantia do direito de aprendizagem de todos os sujeitos aprendentes.

Essa perspectiva curricular se apresenta enquanto concepção que se materializa na gestão do ensino e da aprendizagem, nas relações



interpessoais, na escolha dos conteúdos, nos ritmos, tempos e estilos de aprendizagem. Nessa direção, uma proposta curricular inclusiva aponta para a formação política e social dos indivíduos, rumo a superação das opressões inerentes ao modelo social vigente.

REFERÊNCIAS

BURBULES, N.C. Uma gramática da diferença: algumas formas de pensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo, Cortez, 2012.

MOREIRA A. F. e SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.