



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
Brasil

Araujo Mesquita, Amélia Maria; Rêgo Rocha, Genylton Odilon
ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE E CULTURA ESCOLAR: OUTRAS PERSPECTIVAS
PARA A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA CURRICULAR INCLUSIVA
Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 2, abril-junio, 2017, pp. 345-375
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76651641006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE E CULTURA ESCOLAR: OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA CURRICULAR INCLUSIVA

MESQUITA, Amélia Maria Araújo *

ROCHA, Genylton Odilon Rego da **

RESUMO

No contexto da educação inclusiva e da definição de parâmetros para definir uma prática que se caracterize como tal, este texto objetiva problematizar esses engessamentos a partir de outros elementos que nos possibilitem avançar nesse campo tão tenso e contraditório. Nesse sentido, as práticas curriculares inclusivas ganham uma dimensão substantiva, passando a ser denominadas práticas curriculares com elementos de inclusividade. Tais elementos, analisados à luz da categoria cultura escolar, trazem apontamentos que possibilitam reflexões acerca da inclusão enquanto elemento constituinte da escola sendo produzida gradualmente, rompendo com a ideia de que a inclusão é um modelo exemplar exterior à escola, e que por esta deve ser alcançada. As análises trazidas são resultantes de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo em uma escola pública estadual localizada em Belém/PA. Os resultados apontam que a prática curricular efetivamente inclusiva é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar, produzir e se apropriar da cultura própria da escola.

Palavras-Chave: Inclusão. Elementos de Inclusividade. Cultura Escolar.

* Doutora em Educação (PPGED/UFPA); Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/ICED/UFPA (Belém/Pará/Brasil); Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

** Doutor em Geografia (USP/São Paulo). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/ICED/UFPA (Belém/Pará/Brasil); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). E-mail: genylton@gmail.com

=====

INCLUSIVENESS ELEMENTS AND SCHOOL CULTURE: OTHER PERSPECTIVES FOR THE ANALYSIS OF AN INCLUSIVE CURRICULUM PRACTICE

MESQUITA, Amélia Maria Araújo *

ROCHA, Genylton Odilon Rego da **

ABSTRACT

In the context of inclusive education and concerning the definition of parameters to establish a practice that is characterized as such, this paper aims to discuss these limitations from other elements which enable us to move forward in this tense and contradictory field. In this sense, inclusive curricula practices gain a substantial dimension, becoming known as curricula practices with inclusiveness elements. Such elements, analyzed in conformity with the school cultural category, bring notes to think about inclusion as a school constituent element gradually produced, breaking with the idea that inclusion is an exemplary model external to the school, which must be achieved by it. The presented analyzes are the result of a field research in a state public school located in Belém/PA and bibliographic search. The results show that the curriculum practice effectively inclusive is one that allows the disabled student to participate, produce and assimilate the school own culture.

Keywords: *Inclusion. Inclusiveness Elements. School Culture*

*PhD in Education (PPGED / UFPA); Professor of the Faculty of Education and the Postgraduate Program in Curriculum and Management of the Basic School / ICED / UFPA (Belém / Pará / Brazil); Vice-leader of the Study and Research Group on Curriculum and Teacher Education from the perspective of Inclusion (INCLUDERE). E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

**PhD in Geography (USP). Professor of the Faculty of Education and the Postgraduate Program in Curriculum and Management of the Basic School / ICED / UFPA (Belém / Pará / Brazil); Leader of the Group of Studies and Research on Curriculum and Teacher Training from the perspective of Inclusion (INCLUDERE). E-mail: genylton@gmail.com

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Na busca de analisar uma prática curricular inclusiva, iniciamos um processo de levantamento de dados em fontes bibliográficas e documentais na intenção de compreender *o que* e *como* deve se constituir essa prática. Pudemos perceber que existe no campo da inclusão a definição de um *modelo exemplar* construído tanto pela política curricular inclusiva quanto pela literatura da área. Esse *modelo exemplar* define a “forma” que a prática do professor e a escola devem assumir para serem consideradas inclusivas. Tal “forma” do que é “ser” inclusivo vem acompanhada de uma dimensão adjetiva, valendo-se de qualificadores que criam certos parâmetros e ordenamentos para a inclusão.

No documento da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005)ⁱ, por exemplo, são apontados pelo menos sete grupos de fatores que podem ser **eficazes** na Educação Inclusiva: Ensino Cooperativo, Aprendizagem Cooperativa, Resolução Cooperativa de Problemas, Grupos Heterogêneos, Abordagens de Ensino Eficaz, Ensino por Áreas Curriculares e Estratégias Alternativas de Aprendizagem. Esse tipo de orientação, que reverbera na política nacional brasileira, torna-se um modelo de escola e do trabalho do professor, e as práticas produzidas no cotidiano escolar são analisadas numa dimensão comparativa a esse modelo.

Essa comparação entre o ideal – aquilo que se espera da escola – e o real – aquilo que a escola é – acaba por concluir que o processo de inclusão escolar fracassa em função de as práticas serem marcadas por tradicionalismo, conforme evidencia o resultado da pesquisa de Duarte (2004, p. 22):

[...] Os resultados alcançados confirmam a hipótese de que a concepção tradicional de aprendizagem; a concepção negativa sobre a aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais e sua inserção social; a falta de conhecimento sobre o processo de inclusão; a falta de competência do professor em organizar e dirigir atividades que levem em consideração a diversidade, bem como a dificuldade, tanto de professores como dos alunos, de conviverem com a diversidade e aceitarem/respeitarem as diferenças individuais, são fatores que estão dificultando o processo de inclusão e a aprendizagem significativa de todos os alunos da classe regular e não apenas dos portadores de necessidades especiais (Duarte 2004, p. 22).

=====

Não negamos que temos uma escola assentada historicamente em práticas de seletividade, classificação e homogeneização. Contudo, precisamos analisar a prática no contexto da inclusão a partir de perspectivas outras que nos ajudem a identificar os avanços, ainda que sutis, sem desconsiderar os diferentes condicionantes que se impõem ao *fazer* dos professores. Para isso, faz-se necessário explicitar três elementos que consideramos fundamentais para o empreendimento das análises aqui produzidas: 1) a concepção de inclusão que adotamos; 2) a concepção de prática numa dimensão cultural; 3) os interesses da comunidade escolar sobre a escola, em especial os interesses em relação à inclusão dos alunos em situação de deficiênciaⁱⁱ.

No que se refere à inclusão, adotamos a definição de Anjos (2011, p. 34) ao anunciar que:

O conceito de inclusão aqui utilizado não tem a pretensão de significar apenas aquilo que é previsto em lei ou definido teoricamente, mas o enfrentamento entre as disposições legais, as condições de fato existentes e os discursos elaborados e em elaboração. Inclusão, aqui, significa a inserção do aluno em situação de deficiência no ensino público, as dificuldades encontradas, os esforços para melhorar as condições das escolas no atendimento a esses alunos, o sucesso e o fracasso de tais esforços, as concepções elaboradas e reelaboradas nesse processo e o debate entre as concepções (ANJOS, 2011, p. 34).

Esse conceito compreende a inclusão como movimento, processo sinuoso, dinâmico. Nesse sentido, a inclusão não é um “por vir”, mas uma construção contínua, marcada por incertezas e tensões.

Coadunando essa perspectiva, buscamos em Sacristán (1999) elementos para a definição de prática. Para o autor, “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões da ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Nesse sentido, os aspectos postos como identificadores do denominado “fracasso” da educação inclusiva revelam, na verdade, a cristalização de práticas ainda assentadas em perspectivas homogeneizadoras e tradicionais de desencadear o processo de ensino, assim como a falta de estrutura, de formação e de suporte pedagógico para a garantia da inclusão de alunos com deficiência. Portanto, se não houve alteração de práticas, mas apenas a inserção do aluno em situação de deficiência na classe comum, a prática não pode ser considerada como fracassada, mas como reveladora de que essa

estrutura e organização da escola não são suficientes para possibilitar aprendizado e desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Contudo, não podemos perder de vista que as práticas dos professores (ciclo reprodutor) modificam-se na medida em que novos contextos e novos públicos se apresentam na/para a escola (ciclo inovador). De acordo com Sacristán (1999, p. 77),

A percepção de que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta de que existem novas condições sociais ou culturais às quais as práticas educativas não costumam responder ou, então, quando a consciência sobre um determinado “dever ser”, que acreditamos necessário, depara-se com insatisfações para esse ideal (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

Diante dessa afirmativa, podemos considerar que os professores, frente ao processo de inclusão do aluno em situação de deficiência, podem estar vivendo um processo de desestabilização de suas práticas, ainda cristalizadas, mas já sintomáticas de transformações. Transformações essas lentas, sutis e instáveis que, portanto, só ganharão visibilidade em longo prazo.

O terceiro elemento que consideramos fundamental para analisar a prática curricular é buscar compreender com os sujeitos da inclusão (alunos em situação de deficiência, seus familiares e os professores) o que pensam e como perspectivam esse processo. Esse é o foco central deste artigo, ainda que na relação direta com os demais elementos. Para tanto, buscamos, em dados empíricos, elementos para construir essa discussão.

Assim, durante a imersão no campo de pesquisa numa escola estadual em Belém/PA, aqui denominada Escola Pará, identificamos pela indicação da comunidade escolar – professores, coordenadores pedagógicos, gestores e pais – uma professora por eles considerada como “inclusiva”. Essa professora trabalhava com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com um total de dezoito alunos matriculados, dos quais seis eram alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global de desenvolvimento.

Grosso modo, a prática dessa professora pode ser caracterizada por aquilo que Zabala (1998) define como *aula magistral*: a organização didático-pedagógica do trabalho seguia uma

sequência pouco complexa, estruturada basicamente no registro do assunto copiado no quadro, explicação do conteúdo, exercício de fixação. Para os alunos em situação de deficiência, que apresentavam comprometimento cognitivo, eram desenvolvidos trabalhos paralelos fortemente vinculados às atividades de coordenação viso-motora, alfabetização e conhecimento matemático e social.

Numa leitura comparativa entre o ideal de inclusão e a experiência de inclusão vivida pelos alunos daquela turma do 3º ano, concluiríamos que a prática da professora seria fracassada, produzindo paralelismo curricular, portanto, exclusão. Contudo, a indicação daquela professora como tendo uma prática inclusiva foi feita pela comunidade escolar. Diante disso, sentimos a necessidade de produzir alguns deslocamentos na pesquisa.

Tais deslocamentos se deram fundamentalmente nos níveis do objeto (da prática da professora **para** os *argumentos da comunidade escolar* que definiam a prática como inclusiva) e da categoria – buscamos na categoria cultura escolarⁱⁱⁱ suporte para compreender os argumentos de indicação daquela prática, já que os referenciais da inclusão nos levariam a definir a prática da professora como “fracassada”.

Assim, procuramos “olhar com os olhos da comunidade” para melhor compreendermos o próprio sentido de inclusão que estava ali subjacente, bem como as expectativas que giravam em torno dessa inclusão. Isso nos colocava diante de outro imperativo: era necessário deixar de “ler” a prática curricular inclusiva a partir de parâmetros “pré-definidos”. Para tanto, víamos a necessidade de sair da dimensão adjetiva de *inclusiva* ou *não inclusiva* (para não dizer fracassada) para compreender a materialidade daquela prática.

Cabe dizer que o objetivo de trazer a compreensão e a expectativa da comunidade sobre o processo de inclusão não tinha a pretensão de se sobrepor à literatura da área. Por outro lado, não podíamos deixar de considerar que havia uma distância entre a ideia de incluir, posta nos documentos oficiais e na literatura (ideal), e a ideia de incluir para aquela comunidade escolar (real). Assim, como forma de resguardar a produção do campo e de reconhecer a leitura da comunidade escolar, optamos por forjar a construção de um termo: *elementos de inclusividade*.

É importante esclarecer que o termo *inclusividade* possui aqui uma aplicação semântica. A expressão *práticas curriculares inclusivas* apresenta a inclusão como qualidade da ação – isto

é, adjetivo da prática – o que remeteria assim ao seu contrário, que seria exclusão (lida como fracasso). Se *inclusivas* é adjetivo, e “o sufixo **dade** acrescido ao adjetivo, forma substantivo que expressa a ideia de estado, situação ou quantidade” (HERNANDES, 2008), **inclusividade**, portanto, é o substantivo correspondente ao adjetivo *inclusivas*. Nesse sentido, a expressão *práticas curriculares com elementos de inclusividade* compreende a inclusão como coisa que se materializa em estado, situação ou quantidade.

Entre a comunidade escolar da Escola Pará, encontramos cinco *elementos de inclusividade* que sustentavam o argumento de que a prática da professora era inclusiva em relação aos alunos em situação de deficiência: 1) a percepção do aluno em situação de deficiência enquanto aluno; 2) o aumento do tempo pessoal no tempo institucional / respeito do tempo institucional ao tempo pessoal; 3) a frequência e participação nos diversos espaços da escola; 4) a apropriação de conhecimentos propriamente escolares; 5) e o uso de artefatos escolares.

Esses *elementos de inclusividade* são consoantes aos elementos-chave do fenômeno educativo que configuraram a cultura escolar, definidos por Faria Filho (2002): o tempo, o espaço, os sujeitos, os conhecimentos, as práticas. Nesse sentido, iremos incorrer sobre cada um desses elementos na intenção de fazer a leitura dos *elementos de inclusividade* presentes na prática da Professora L, a fim de compreendermos o significado de inclusivo com que foi qualificada pela comunidade escolar.

A interpretação desses *elementos* à luz da cultura escolar como categoria de análise produziu a elaboração da seguinte tese: a prática curricular *inclusiva* para a comunidade da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir/se apropriar da cultura escolar; portanto, a prática inclusiva se desenvolve na continuidade da cultura escolar, enquanto *próprio da escola*, sendo também “disponível” aos alunos em situação de deficiência.

A discussão em tela é produto da triangulação de dados de campo – coletados por meio da observação, do diário de campo e da entrevista –, dos referenciais teóricos e das interpretações produzidas ao longo das análises. Os sujeitos da pesquisa receberam os marcadores apresentados no quadro a seguir:

=====

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO
Professora da sala regular	PROFESSORA L
Professora da Sala de Recursos Multifuncionais	P.SRM
Ex-coordenadora da Sala de Recursos Multifuncionais	Ex C.SRM
Coordenadora Pedagógica da Escola	CPE
Responsável de aluno	R1
Responsável de aluno	R2

Quadro 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as categorias identificadas ao longo da pesquisa, bem como desenvolver argumentos que sustentem a tese ora anunciada de forma a colaborar com a discussão da prática curricular inclusiva a partir de “outros” parâmetros de análise.

2 CULTURA ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS

A escola, enquanto instituição social, vem sendo investigada desde sua origem. A sua função, as políticas, os investimentos e sua estrutura configuram-se como temas e objetos de pesquisas que a acompanham, sendo abordada por diferentes matizes teóricos.

Na mesma perspectiva dos temas já listados, a discussão sobre cultura escolar não é consensual. Mesmo dentro de um campo disciplinar, a cultura escolar é apreendida por perspectivas teórico-metodológicas e objetos de investigação diversos, buscando na história das disciplinas, nos arquivos escolares e nas narrativas, elementos para a análise de sua constituição. Nesse cenário diverso, há uma frente de pesquisa que tem por objetivo discutir a cultura escolar a partir das práticas escolares, encontrando no cotidiano dessa instituição elementos de emergência da cultura. Para Gonçalves (2002, p. 1),

[...] será nesse cotidiano que as ações dos sujeitos serão inventadas ou reinventadas, gerando não somente as ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, mas, sobretudo, desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com tais imposições, com tramas de sociabilidades com seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, seja no meio familiar, comunitário, ou outros. Relações

de negociações, de conflitos, de burlas, de transgressões, de criação e de resistência (GONÇALVES 2002, p. 1).

Complementando essa perspectiva, Faria Filho *et al.* (2004, p. 151) afirmam que:

[...] tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. Essas práticas têm sido concebidas [...] como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido como um lugar próprio e, sim, como um lugar onde se desenvolvem **táticas** [...] (FARIA FILHO *et al* 2004, p. 151, grifo nosso).

Táticas essas utilizadas como formas de luta contra a pressão das *estratégias*^{iv} advindas das políticas, das instituições sociais.

Essa leitura nos dá condições de pensar como as práticas curriculares, desenvolvidas cotidianamente no interior da escola pelos diferentes sujeitos que as produzem e experimentam, se constroem num processo de conflitos, tensões e negociações, levando à instabilidade das ações pedagógicas. Isso evidencia o não lugar dos sujeitos que produzem a cotidianidade da cultura escolar, mas também coloca e evidencia um lugar reclamado, existente, mas não reconhecido.

Segundo Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 50),

Concebido como produção histórica, o modelo escolar que se delineia se vai constituindo a partir de uma cultura que toma uma forma escolar própria, e que é caracterizada por dispositivos de normatização pedagógica e, sobretudo, de práticas dos agentes que se apropriam deles, por meio de estratégias e de táticas reveladoras de saberes socialmente acumulados que permitam que a identidade escolar seja construída e que os valores e comportamentos sejam difundidos (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 50).

Tal perspectiva se coloca como fundamental na compreensão dos *elementos de inclusividade* presentes numa prática curricular reconhecida como inclusiva por uma comunidade escolar, especialmente por afirmar que a instituição escolar possui uma cultura que lhe é própria, tem uma marca que a diferencia das culturas presentes em outras instituições sociais. Esse próprio da escola produz uma *representação* da sociedade sobre *o que é e o que se faz* (ou *se deve fazer*) na escola.

=====

Vale dizer que compreender a cultura escolar como **cultura própria** da escola não a isola dos contextos histórico, social, político e cultural que a cercam. Desse modo, reconhece-se que ela não é apenas reprodutora de determinantes externos, mas também participe da produção desses contextos. Apropriando-nos de Forquin (1993, p. 167), é possível afirmar que “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Mas, para dar conta de evidenciar a cultura escolar como uma **cultura própria** da escola, portanto, numa compreensão também pedagógica dessa cultura – sem esquecer, no entanto, os determinantes externos a ela – utilizaremos como referência as produções de Viñao Frago (1995), Julia (2001), Vicent, Lahire e Thin (2001), Faria Filho (2002, 2007) e Gonçalves e Faria Filho (2005), os quais, mesmo que a partir de perspectivas diferentes, definem elementos constitutivos da cultura escolar a partir do cotidiano escolar.

Para Viñao Frago (1995, p. 68), a cultura escolar é o “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización [...]”. Para o autor, o “conjunto de aspectos institucionalizados” inclui:

Prácticas y conductas, modos de vida, hábitos e ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Os elementos organizadores da escola, de acordo com esse autor, são o **tempo** e o **espaço**. Para ele, o espaço é uma construção social, e o espaço escolar “una de las modalidades de su conversión em territorio y lugar”. O tempo escolar é por ele definido como uma modalidade temporal:

[...] un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un “hecho cultural” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Viñao Frago (1995) compreende que tempo e espaço, assim como os discursos escolares, não são uma estrutura neutra. Nessa perspectiva, desnaturaliza a organização espaço/temporal da escola, compreendendo-a como encharcada de valores, significados e sentidos, aspectos esses fundamentais para compreendermos os motivos pelos quais a comunidade escolar da Escola Pará reconheceu a prática da Professora L como inclusiva.

Numa perspectiva próxima a de Viñao Frago, mas com forte ênfase nas relações com as culturas contemporâneas, Dominique Julia (2001, p. 10) assim define a cultura escolar:

Conjunto de normas que definem o conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Para dar conta de desenvolver a discussão da cultura escolar a partir dessa acepção, Julia (2001) apresenta a necessidade metodológica voltada ao funcionamento *interno* da escola. Diante disso, apresenta três elementos essenciais na constituição da cultura escolar: espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico.

O autor entende que é por meio da história das disciplinas escolares, onde busca identificar “tanto através das práticas de ensino utilizadas nas salas de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação” (JULIA, 2001, p. 13). Enfatiza ainda que é por meio dela que se pode abrir a “‘caixa preta’ da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p. 13).

É importante ressaltar que a aproximação dos dois autores (Viñao Frago e Julia) não os coloca defendendo uma mesma concepção de cultura escolar. Contudo, Faria Filho *et al.* (2004, p. 149) afirmam que, a despeito das divergências, seus estudos oferecem “um repertório analítico que, confrontado pelos embates nos arquivos, possibilita discorrer sobre as **invariantes estruturais** da escola [...]” (grifo nosso).

Nesse cenário, o conceito de *forma escolar*, cunhado por Vicent, Lahire e Thin (2001), também se coloca como fundamental na discussão sobre cultura escolar e suas

=====

composições/alteração no contexto da inclusão. Para Vicent, Lahire e Thin (2001), a escola é um espaço de estabelecimento de uma nova **forma de socialização** que se dá na relação pedagógica entre professor e aluno. Os autores afirmam que a *forma escolar* apresenta e é dependente de outras formas sociais, especialmente a política, portanto, só é possível compreendê-la na relação com o contexto histórico, político e social em que a escola está inserida, pois “a forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14). De forma geral, os autores afirmam que:

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios [...] –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas relações sociais (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

São esses elementos de unificação das instituições educacionais que conduzem os autores a definir a *forma escolar* como uma forma de socialização.

Na apropriação dessas perspectivas e na busca de fazer uma análise da cultura escolar a partir das especificidades que a constituem enquanto uma cultura *própria* da escola, Faria Filho (2002) compreende a escola como um espaço/tempo de promoção de processos de escolarização. Para ele, a escolarização pode ser compreendida a partir de duas acepções:

Num primeiro [sentido], escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, o mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. [...]. Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou **a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos**, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (FARIA FILHO, 2002, p. 16, grifos nossos)

Posteriormente, Faria Filho (2007, p. 195) recupera os sentidos atribuídos à escolarização e acrescenta um terceiro: “aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito*

de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 195, grifo no original). Para o autor, “é justamente essa faceta da escolarização que, relacionada às outras duas, permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando cultura escolar” (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

Essa categoria, associada ao processo de escolarização, permite, segundo Faria Filho (2004, 2007), articular, descrever e analisar o complexo das relações que constituem os elementos-chave da escola na composição do fenômeno educativo: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

Numa perspectiva das *mezo* abordagens, Faria Filho (2007, p. 195) define do seguinte modo cultura escolar:

A forma como uma situação histórica concreta e particular são **articuladas e representadas**, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO 2007, p. 195 grifo nosso).

É exatamente essa articulação e representação de uma situação histórica que nos coloca diante da necessidade de analisar o que define uma prática inclusiva para uma determinada comunidade escolar e porque essa prática parece tão distante daquilo que é definido pelas políticas e pela literatura especializada sobre a inclusão da pessoa em situação de deficiência na classe comum das escolas regulares.

3 ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE NA INTERFACE COM OS ELEMENTOS-CHAVE DA CULTURA ESCOLAR

As reflexões sobre a cultura escolar colocam em evidência que a escola possui uma forma própria de socialização que se materializa por meio de elementos-chave (tempo, espaço, sujeitos, conhecimentos e práticas educativas), os quais não são intactos nas suas configurações, mas são perenes na constituição dessa instituição.

=====

Se articularmos esses elementos ao currículo – e a prática como currículo em ação – perceberemos uma íntima relação entre eles. E se articularmos as categorias emergentes nos argumentos da comunidade escolar da escola *locus* da pesquisa como esses elementos-chave, perceberemos uma relação espelhada entre eles. Diante disso, apresentaremos as cinco categorias, definidas como elementos de inclusividade, presentes nas falas dos sujeitos, as quais serão analisadas à luz da cultura escolar.

3.1 O acolhimento aos sujeitos em situação de deficiência: a condição de ser aluno

Ao se referir aos sujeitos, Faria Filho (2002) está ressaltando dois sujeitos fundamentais: professores e alunos. Segundo ele, esses sujeitos só podem ser compreendidos em seu cotidiano por assumirem um duplo papel, ora colocando em prática normas de funcionamento da instituição (macro ou micro), ora construindo e reinventando regras nesses espaços. Nesse sentido,

[...] quer enfatizar[-se] a ideia de que os sujeitos escolares, alunos e professores sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem sua presença, mas, pelo contrário, que **professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmo como sujeitos sociais** (FARIA FILHO, 2002, p. 18, grifo nosso).

Desse modo, cabe questionar que participação os alunos em situação de deficiência tiveram na produção da cultura escolar da escola regular. Historicamente, a presença desses alunos nessa instituição é abalizada pelo preconceito, pela exclusão, pela doença. Portanto, a pessoa em situação de deficiência não recebia o *status* de aluno, mas talvez fosse vista pela impossibilidade de assumir as funções que competem a esse sujeito.

A superação da compreensão dos *alunos* em situação de deficiência como “coitadinhos”, como merecedores de benevolência, como doentes, como problema, e a compreensão desses sujeitos, na Escola Pará, como alunos (“apenas” alunos), coloca-se como um *elemento de inclusividade* da prática da professora L.

Um dos aspectos muito fortes que encontramos em campo foi a narrativa da professora afirmando que seus alunos deixaram de ser identificados como alunos-problema (ou turma problema, como ela se referiu) e passaram a ser vistos como “os alunos da Professora L”.

Essa passagem evidencia um aspecto central na escola, a necessidade de existência de dois sujeitos: sujeito aluno e sujeito professor. Ambos com atribuições e marcas que os identifiquem nessas condições.

A invenção do sujeito aluno é constituída por um papel que ele deve desempenhar ao longo de sua trajetória escolar e que marca a própria identidade de ser aluno. Para Sacristán (2005, p. 14),

[...] [a] ideia de aluno – com todas as variações, incoerências e contradições que possamos encontrar nos significados que tal categoria representa – é devoradora e se alimenta da longa experiência de compreender e tratar os menores em geral, da herança de uso das instituições que os acolhem, daquilo que diferentes agentes esperam que essas instituições façam com eles e das condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais tudo isso está inserido (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

A despeito das críticas, o excerto evidencia que há um lugar do aluno na escola, e os alunos em situação de deficiência historicamente ficaram à margem desse lugar. Isso porque a percepção da sociedade sobre este coletivo de sujeitos os colocava numa condição de problema. De acordo com Santiago (s/d, p. 6),

Conforme se constata, ao longo desses vinte séculos de história, a deficiência foi tratada de forma mais ou menos excludente porque em torno dela se criaram marcas – estigmas – que definiram as atitudes do estigmatizado e do estigmatizador. Parece não haver sociedade, momento ou cultura onde a pessoa com deficiência não tenha sido marcada pela exclusão, seja em maior ou menor grau, de uma forma ou de outra (SANTIAGO, s/d, p. 6).

Diante disso, pode-se afirmar que o processo de “aproximação” da pessoa em situação de deficiência à escola foi e continua sendo marcado pela percepção dessas pessoas como incapazes. Daí decorre a exclusão, a segregação e os espaços mais restritivos. Nesse sentido, mesmo que já exista há algumas décadas um esforço em superar essas perspectivas, isso

=====

frequentemente vem acompanhado do olhar de pena, de compaixão. Segundo Rossetto *et al.* (2006, p. 107),

Atualmente, o que se percebe, é que mesmo com avanços significativos no que tange a questões sociais, políticas e legais, muitos ainda continuam à margem da sociedade, sendo taxados como incapazes, improdutivos; chamados por nomes pejorativos como: coitadinhos, pobrezinhos, e tantos outros (ROSSETTO *et al.* 2006, p. 107).

Tal compreensão é realçada na pesquisa de Mendes (2008, p. 156), que assim descreveu as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula no contexto da inclusão:

Percebeu-se que eram tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, raramente eram punidos ou chamados à atenção em classe, assim como pareciam estar alijados do processo. Se quisessem copiar, copiavam, se quisessem fazer, faziam, se quisessem ir, iam. Muitas vezes ouviam-se os professores afirmando sobre esses alunos, ‘queria ter uma classe cheia de alunos como o ..., ele não me incomoda’ (MENDES, 2008, p. 156)

Esse conjunto de aspectos evidencia, entre outras coisas, que o aluno em situação de deficiência não era sujeito da escola regular, mesmo quando passou a frequentá-la. Mas esse “novo” público precisa assumir o papel de aluno, a despeito e com respeito à sua identidade, esse sujeito assumirá uma função na escola: a função de ser aluno. Sujeito inventado, mas representado (in)conscientemente pela sociedade como detentor de determinadas tarefas.

Assim, a percepção desses sujeitos como alunos, assumindo uma função que extrapola a de comiseração, é entendida pela comunidade escolar da Escola Pará como um *elemento de inclusividade*. O sentimento de pertencimento coloca-se como um fator fundamental desenvolvido pelo trabalho da Professora L, que é assim apresentada pela comunidade escolar:

[...] eu nunca vi a [professora] L botar o especial para um lado e o dito normal para o outro. [...]. Ela tem um olhar especial em cima das crianças, ela consegue perceber as limitações não só das especiais, mas também das crianças ditas normais. (EX COORDENADORA DA SRM)
[...] ela é uma professora que acolhe os alunos. Ela percebe os alunos como crianças que precisam de atenção e ela dá essa atenção. [...]. Ela busca fazer com que todos interajam entre si. (CPE)

[...] ensinei aos meus alunos ditos normais como lidar com uma criança com necessidades especiais, considerando em primeiro lugar, o fato de que eles são “crianças” e que tem desejos e necessidades comuns de criança. (PROFESSORA L)

O que está implícito nessas falas é a busca de construção de um sentimento de pertencimento a uma identidade, não a de especial ou normal, mas a de ser *criança*. O que está por trás disso é a representação de sair da condição de deficiente – sem esquecer que o aluno apresenta especificidades de ordem sensorial e/ou de desenvolvimento global – e assumir a condição de ser humano, que dentro da escola assume o papel de aluno. Isso fica explícito na fala das mães:

[...] eu via a F assim como se fosse uma criança que estivesse estudando mesmo. Vai pra escola e traz uma atividade e faz [...]. (FALA R1)

[...] eu sempre achei que as outras professoras viam os especiais como entulho na sala, aquela criança que tá lá atrapalhando o aprendizado do normal. Eu posso até tá sendo cruel, sei lá; mas no caso da [professora] L não. Ela vê eles como aluno que precisa de mais atenção [...] (FALA R2)

Dois elementos básicos estão presentes nessas falas: 1) a forma de acolhida e a superação da percepção da criança em situação de deficiência pelo viés da deficiência, pelo menos no âmbito da turma da Professora L; 2) a ideia de que ser aluno está vinculada a determinadas formas de se comportar e ser/fazer nos espaços escolares.

Nesse sentido, a inclusão do aluno em situação de deficiência no espaço escolar está vinculada à possibilidade de “tornar” esses sujeitos alunos.

3.2 O tempo pessoal e o tempo institucional

O tempo escolar, de acordo com Faria Filho (2002, p. 17), ou os tempos escolares (como ele mesmo se corrige) “são sempre tempos pessoais e institucionais, individuais e coletivos e a busca de delimitá-los, controlá-los, [...], deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização”.

Para Viñao Frago (1995, p. 72), citando Escolano (1992), o tempo é

=====

[...] una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el que hacer escolar; un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender.

Vale mencionar que o tempo na escola pode ser percebido por duas perspectivas: o tempo institucional, materializado na organização do cotidiano (hora de entrada, hora de saída, hora do recreio etc.) e na organização das turmas (primeiro ano, segundo ano e assim por diante); e o tempo pessoal, um tempo de aprender, que está diretamente vinculado ao ritmo, às potencialidades e às necessidades de cada sujeito.

Para Viñao Frago (1995), o tempo escolar, de um ponto de vista institucional, é formalmente “un tiempo prescrito e uniforme”. Contudo, o autor ressalta:

El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares. Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes. Otra [...] establecida por los calendarios escolares, los cursos, los años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas e vacacionales. La tercera modalidad muestra la micro a intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas [...]. su expresión material y escrita son los cuadros horarios y la distribución temporal de tareas y programas (VINÃO FRAGO, 1995, p. 73).

Esse tempo institucional linear, sucessivo, organizado, arquitetado ganha na sociedade uma representatividade de avanço, de progresso. Zabala (1998, p. 134) assevera que “em geral o tempo parece ser um fator intocável [...]. [...] a distribuição horária em frações homogêneas exerce uma forte pressão sobre as possibilidades de atuação da aula”.

Esse tempo institucional, mesmo que venha continuamente sendo alvo de críticas, continua presente (e se faz necessário que continue!) como marca da organização pedagógica da escola. Aspecto fortemente marcado na fala da coordenadora pedagógica da escola: “Que ela [a criança em situação de deficiência] tenha um desenvolvimento escolar. [...] Diminuindo também um pouco a defasagem idade-série [...]”.

Mas o problema, talvez, não esteja na necessidade de organização do tempo, mas na fixidez que este geralmente assume. Tradicionalmente, o tempo da escola está fortemente preocupado com o ensino e menos preocupado com a aprendizagem. E, no caso da prática da Professora L, o tempo de aprendizagem, enquanto tempo pessoal, também é visto pela comunidade escolar como um tempo de avanços. O tempo pessoal está diretamente vinculado à concepção que o professor tem sobre os alunos, a educação, o ensino como aspectos fundantes de sua prática educativa. Assim, a tarefa do professor numa perspectiva inclusiva está também na árdua missão de articulação desses dois tempos.

A busca dessa articulação é um aspecto muito recorrente na prática da Professora L, conforme podemos observar na descrição de uma de suas aulas:

Sessão 4: Às nove horas da manhã a professora começou a aplicar a prova de matemática para JL [seu laudo é síndrome de asperger]. O conteúdo da prova era referente à multiplicação por dois números e potenciação (quadrado e cubo). A professora acompanhava a realização e o orientava com relação à resolução das questões. Como ele começou a se agitar, ficando irritado com os colegas porque faziam barulho, levantando da cadeira e a sacudir o corpo mesmo quando estava sentado, a professora perguntou se ele não queria parar um pouco. Ela [a professora] me disse que quando ele fica agitado é preciso parar, deixar ele sair um pouco, para depois retornar à atividade.

Essa percepção do tempo, especialmente o tempo pessoal, como um fator importante nos processos de inclusão é reiterada nas falas dos sujeitos.

A [professora] L, ela intermeia, ela trança um pouco, ela mistura, ela vai percebendo o limite deles, ela vai parando um pouco, depois ela avança mais um pouquinho, mas ela vai conseguindo. (FALA DA EX-COORDENADORA DA SRM)

Eu gostei muito dela fazer atividade com a F, dela conseguir dar o tempo dela, de investir na F, ela procurou o caminho. (FALA DA R1)

Hoje o A [...] fica na sala o tempo todo no primeiro horário, [...] ele chega aqui, sobe e fica na sala o tempo todo e antes nunca que o A ficava [...] e isso só depois que veio a [professora] L. (FALA DA R2)

Como se pode observar, os tempos apresentados nas falas dos sujeitos entrecruzam tempo pessoal e institucional: o tempo de estar na escola, o prolongamento do tempo de estar na escola, o tempo de participar das diversas possibilidades de atividades da escola – quanto mais tempo se passa na escola, maior a chance de participar/construir e se apropriar da cultura escolar. Além desse tempo, o respeito ao tempo de aprender de cada um coloca-se como marca: marca de

respeito, de valorização da diferença, de acolhimento ao sujeito, de reconhecimento do potencial de aprendizagem e dos limites e necessidades de cada um dos sujeitos alunos que dinamizam o cotidiano da turma. Aspecto esse que evidencia o quanto esses sujeitos também são atores e autores da cultura escolar, o quanto dinamizam e impõem um ritmo ao currículo da escola.

3.3 Uso/frequência dos diversos ambientes que compõem o espaço escolar

O espaço escolar tem um duplo significado na discussão da cultura escolar. O primeiro é a existência de um prédio próprio para a escola, garantindo um *status* social que lhe outorga inclusive a distinção da sua função em relação às outras instituições sociais. Numa perspectiva macro, o prédio escolar dá legitimidade ao processo de escolarização. O segundo significado se dá em função do ordenamento interno da escola, sua configuração e organização, que acabam por conformar os ritos, as práticas, os comportamentos em cada ambiente que compõem o espaço escolar. É nessas duas perspectivas que o espaço enquanto um *elemento de inclusividade* será discutido.

Para Faria Filho (2002, p. 18),

[...] a defesa de um espaço específico para a realização da ação educativa escolar [...] pode ser entendida, também, como uma busca por dotar a instituição escolar de um lugar *próprio*, na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam (FARIA FILHO, 2002, p. 18 grifo no original)

Esse *próprio* para o qual Faria Filho (2002) nos alerta é extremamente curioso, porque é a partir dele que a sociedade e, de forma mais específica, as pessoas que formam a sociedade vão criar suas representações com relação à escola e a função que ela exerce e/ou deve exercer socialmente. Nesse sentido, estar na escola, por si só, já estabelece um *status* atribuindo ao sujeito a quem ela se destina a condição de ser aluno.

Essa relação passa a ser mediada por um conjunto de materiais como forma de otimizar a utilização do tempo e do espaço, especialmente quando a escola deixa de se valer do método individual e passa a se organizar pelo método simultâneo (FARIA FILHO, 2002). Nesse cenário,

cadernos, lápis, carteiras, quadros, livros, cartazes e outros passam não só a constituir a instituição escolar como também a compor uma *representação* sobre o que é ser e estar na escola.

Para Sacristán (2005, p. 139),

As escolas são meios de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição de espaços, regidos por uma organização que ordena a atividade de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo no cotidiano. **Ali se desenvolve uma série de ritos, são lugares onde se realizam tarefas de aprendizagem e que oferecem um meio social**, bem como propõem um programa para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores (SACRISTÁN, 2005, p. 139 grifo nosso)

É exatamente pela participação nesses ritos, nesses lugares onde se realizam tarefas, que a Professora L consegue colocar o aluno em situação de deficiência numa condição de normatização (e não de normalização!), o que para a comunidade escolar da Escola Pará se apresenta como mais um *elemento de inclusividade*.

A professora da SRM faz a seguinte fala:

[...] que ela [a criança em situação de deficiência] participe de todas as atividades de forma geral dentro da escola, desde a educação física, das atividades extraclasse, no momento do recreio. Que essa criança seja vista como um todo em todo espaço escolar, no seu dinamismo dentro da escola, que ela não fique só ali naquela coisa da sala de aula [...]

Essa participação nesses diferentes espaços e nas diferentes tarefas é algo que a Professora L defende no processo de inclusão. No cotidiano daquela turma foi possível perceber essa participação, conforme descrevemos no diário de campo.

A escola vivia a preparação de seu centenário, em função disso, durante aproximadamente um mês, aconteciam os ensaios dos hinos nacional, estadual e da escola para serem cantados no dia de comemoração dos seus cem anos. Todas as turmas da escola se enfileiravam no pátio para aprenderem os hinos. Em todos os dias de ensaio, que não duravam mais de quinze a vinte minutos, os alunos da professora L, indistintamente, estavam lá. Geralmente o aluno A se agitava, e, por isso, algumas vezes a professora precisava voltar antes com ele para a sala de aula e uma técnica pedagógica acompanhava os demais alunos que ficavam no ensaio. Os alunos L, J, F, M, especialmente os dois primeiros, não possuíam a mínima dificuldade (falta de concentração, agitação, irritabilidade, sensação de fadiga) em participar dessa atividade. A aluna F ficava empolgada e quando voltava para a sala comentava sobre o que havia feito na expectativa do dia da comemoração. [...]

Além dessa atividade pontual, que de alguma forma colocava os alunos em interação com os demais alunos da escola participando de atividades comuns, a frequência das crianças em situação de deficiência nos diversos ambientes da escola era algo que compunha aquele cotidiano.

É importante ressaltar que o tempo/espço daquela turma do 3º ano possuía uma distribuição institucional que definia tempos/espços de participação dos alunos, conforme podemos evidenciar no quadro a seguir:

HORÁRIO	Atividade/Espço/Dias da semana				
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1º tempo de aula (7h 30min às 9h 45min)	Atividade em sala de aula	Educação Física - Quadra (1 horário de 45min)	Atividade em sala de aula	Educação Física – Quadra (2 horários de 45min cada) Atividade em sala de aula	Atividade em sala de aula
Intervalo (9h 45min às 10h)					
2º tempo de aula (10h às 11h 30min)	Atividade em sala de aula	Atividade em sala de aula	Atividade de música – sala de música (2 horários de 45min cada)	Atividade em sala de aula	Atividade em sala de aula

Quadro 2: Organização institucional do tempo/espço da turma do 3º ano

Fonte: Elaborado pelos autores com base no calendário da Escola

Nesse sentido, a frequência a determinados espaços está vinculada aos tempos institucionalmente planejados de uso e participação das turmas nos diversos ambientes da escola. Observamos, assim, uma relação forte na tríade sujeito-tempo-espço, formando um complexo no processo de inclusão e na busca da participação/produção/apropriação da cultura escolar pelo aluno em situação de deficiência.

Além dos espaços de uso comum a todos os alunos, os alunos em situação de deficiência também fazem uso da Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno de sua aula na sala regular, com carga horária semanal de duas a três horas, dependendo da necessidade do aluno avaliada pela equipe de professores de SRM.

Esse novo espaço passa a constituir a escola, compondo seu espaço/tempo, e cria relações com os pais, a professora e os alunos; relações de apoio, de dependência, de aversão, de indignação, de indiferença, dependentes da forma como a SRM se apresenta para aquela turma e de como aquela turma (incluindo aí os familiares dos alunos que a frequentam) percebem a função e a atribuição desse espaço.

Para Sacristán (2005, p. 140),

Apesar dos progressos da arquitetura moderna para criar novos espaços educacionais, estes são bastante homogêneos. A sala de aula subsiste como célula básica; sua disposição interior também pode não mudar muito as formas de comunicação possíveis que estão condicionadas pelo ensino coletivo, as exigências de proteção dos alunos e a pouca variedade de ambientes de aprendizagem possíveis em meios fechados fazem com que a arquitetura dos espaços escolares seja um nicho ecológico singular que se repete em todos os lugares (SACRISTÁN, 2005, p. 140).

No contexto da inclusão, essa arquitetura passa a ser composta também pela presença da Sala de Recursos Multifuncionais, a qual compõe o cotidiano das escolas pela necessidade e obrigatoriedade do serviço educacional especializado às crianças em situação de deficiência.

Para Silva (2004, p. 4), a sala de recursos, assim como a sala regular, é um cenário curricular que proporciona “o marco para as atividades dos alunos e, ao mesmo tempo, incide sobre a cultura escolar e o processo de ensino aprendizagem”. Assim, continua a autora, a sala de recursos e a sala regular “são lugares e ao mesmo tempo processos”.

As relações entre as salas de recursos multifuncionais e sala regular trazem à tona um conjunto complexo de elementos fundamentais para compreender não só o processo de inclusão como também as possíveis inflexões/avanços no desenvolvimento de uma nova cultura escolar. Contudo, nos limites deste texto, nos é importante agora “apenas” mencionar que este espaço possui marcas que formam/conformam uma ideia de inclusão e de aluno em situação de deficiência, passando a compor a cotidianidade da escola regular.

3.4 Os conhecimentos e o uso dos artefatos da escola

=====

A definição do que é conhecimento escolar perpassa, para Young (2007, 2010), por uma questão central: para que servem as escolas? De acordo com Young (2007), a escola serve para a *transmissão*^v de conhecimento, conhecimento propriamente escolar que se diferencia do não-escolar. Diante disso, assevera: “[...] elas [as escolas] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para os adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Young (2007), na busca de fazer uma discussão do conhecimento com enfoque no currículo, distingue *conhecimento dos poderosos* de *conhecimento poderoso*. Este, segundo o autor, refere-se “ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). São esses conhecimentos que os pais, segundo o mesmo autor, esperam que os filhos aprendam na escola e que não são disponíveis em casa.

Assim, na intenção de solidificar uma diferenciação entre o conhecimento escolar (conhecimento poderoso) e conhecimento não-escolar, Young (2007) se apropria do conceito de fronteiras desenvolvido por Bernstein e afirma que, quanto mais próximo às experiências cotidianas, menos poderoso é o conhecimento. Nesse sentido, o autor fala da necessidade da especialização do conhecimento.

A atual perspectiva curricular e de conhecimento – o conhecimento poderoso – defendida por Young (2007, 2010), ressaltando a necessidade da escola reassumir ou reafirmar a sua função de *transmissora* de conhecimento, traz elementos significativos que vão ao encontro das expectativas da comunidade escolar da Escola Pará no que se refere à escola inclusiva: a expectativa de apropriação de conhecimento propriamente escolar que as escolas organizam predominantemente por meio das disciplinas escolares.

Para Julia (2001, p. 33), as disciplinas escolares “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”. Nessa perspectiva, a busca pelo conhecimento e pelo conhecimento disciplinar não pode ser entendida como uma ação retrógrada da escola, na mesma medida em que justifica a busca incessante da comunidade escolar – entre professores, coordenadores pedagógicos e pais de alunos – por esse dito conhecimento.

As análises de Young (2007, 2010) sobre a função da escola e sua relação direta com a transmissão do conhecimento, e a de Julia (2001) sobre a disciplina escolar como um produto específico da escola, nos dão condições de compreender alguns elementos que estão subjacentes à indicação da prática da Professora L como inclusiva.

Para a comunidade da escola, uma prática inclusiva precisa garantir aos alunos, de forma geral, acesso ao conhecimento. Aspecto esse evidenciado nos recortes a seguir:

Olha, esse ano ela aprendeu na sala de aula sobre a escravidão, ela aprendeu. Levou a informação sobre bullying [...] e sobre educação alimentar. Ela aprendeu na escola. Ela está estudando. Pra mim ela estuda. (SUJEITO R1)
Ah, a gente sempre fala que o dia que ele fizer o A de [refere-se à letra inicial do nome do aluno], que ele entender isso, já dá. (SUJEITO R2)

Nos depoimentos desses sujeitos estão implícitos o valor do conhecimento escolar e a importância dada à aquisição da escrita como componente do processo de escolarização, ou, dito de outra forma, à aquisição da escrita como uma marca própria de participação/apropriação da cultura escolar.

Nesse sentido, o uso dos artefatos que remetem à ideia de escrita – ou de qualquer outra atividade pedagógica, portanto, com intencionalidade de ensino/aprendizagem –, assim como os ritos da escola, quando utilizados/compartilhados pela criança em situação de deficiência, configuram-se como um indicador de que esse aluno participa/produz e se apropria da cultura escolar, conforme fala dos sujeitos da pesquisa:

A [professora] L conseguiu fazer com que a F usasse os papéis crepom, diferenciar desenhos, colar, cobrir. [...]. A F tem dois cadernos de base [...]. [...] ela colava, um dia ela pintava, um dia ela tinha que botar fita e tudo aquilo foi despertando interesse nela [...]. (FALA R1)
Todo dia tinha trabalho para casa, por mais que ele não fizesse, mas ia o trabalho [...] (FALA R2)

Na fala das famílias das crianças em situação de deficiência, assim como os registros de campo que evidenciam um trabalho predominantemente voltado à compilação de atividades registradas no quadro magnético, ficam implícitos a forma e os conteúdos trabalhados no contexto da sala de aula. A perspectiva de trabalho, especialmente com as crianças que tinham

=====

comprometimento cognitivo, vinculava-se àquilo que Pletsch e Glat (2011, p. 5) denominam de tarefas elementares.

As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas de maneira geral – tanto no contexto educacional comum como especializado – consistiam, na maioria das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar.

As atividades de recorte, colagem e pintura para a comunidade escolar da Escola Pará eram mais que uma atividade elementar, como se pode observar na fala de uma das mães quando questionada sobre as expectativas do trabalho dos professores em uma escola inclusiva:

[que eles desenvolvam] Atividades de aprendizado porque eu acho que a socialização, a interação ela já passou, essa aula ele já tá bem, ele atende os comandos dela, já tem aquela reação legal. Hoje eu espero que ele aprenda mais [...]. Sabe, tipo assim: tem uma bola aqui, então o A pinte dentro, não saia dessa linha e ele não tem essa noção e essa coordenação... e até isso ele já melhorou esse ano. (FALA R2)

“Atividade de aprendizado” para essa mãe está, nesse contexto, no propriamente escolar. E esse propriamente escolar está naquilo que constitui, que conforma uma escola. Assim, o prédio, as salas, os horários de aulas, os conteúdos a ensinar/aprender, a didática, além do caderno, do lápis, do dever de casa, da aprendizagem daquilo que supostamente não se aprende em casa (como ler e escrever) vão se dimensionando como especificidades da escola.

Souza (2007, p. 165) assevera que:

Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios na escola primária do século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição de material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna (SOUZA, 2007, p. 165).

Nesse sentido, os materiais escolares configuram-se como um dos aspectos que conformam a escola e apresentam ou trazem indícios das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores.

Nesse cenário, a composição da escola em sua estrutura, espaço, tempo, conteúdos e materiais é dinamizada pelos sujeitos numa prática complexa e encharcada de significados que não estão soltos, mas experimentam as manobras, ou objetivam-se em *táticas* (CERTEAU, 2012) diante do cenário histórico, social e cultural em que está inserida. Assim, o reconhecimento pela comunidade escolar da prática da Professora L como inclusiva encontra explicações no âmbito da cultura escolar, a partir dos *elementos de inclusividade* destacados.

4 NOTA CONCLUSIVA

Entre a comunidade escolar da Escola Pará encontramos pelo menos cinco *elementos de inclusividade* que sustentavam o argumento de que a prática da Professora L era inclusiva: a percepção do aluno em situação de deficiência como aluno; o aumento do tempo pessoal no tempo institucional/respeito do tempo institucional ao tempo pessoal; a frequência/participação nos diversos espaços da escola; a apropriação de conhecimentos propriamente escolares; e o uso de artefatos escolares. Contudo, esses aspectos, grosso modo, não seriam necessariamente constituidores da escola inclusiva, mas da escola como instituição social, que possui especificidades que unificam e identificam os espaços escolares naquilo que representa hoje a escola moderna ocidental. Foi a partir daí que pudemos compreender que a prática inclusiva para aquela comunidade estava na possibilidade de os alunos em situação de deficiência participarem de um *próprio* da escola.

Assumir que uma prática curricular *inclusiva* é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir/se apropriar da cultura escolar não significa assumir que a organização pedagógica da escola é intocável, e nem que a forma cristalizada da prática curricular é a melhor forma de fazer educação, mas que, por trás desses conteúdos, métodos de ensino, de avaliação, existe uma forma de socialização, a *forma escolar de socialização*, que é reclamada por todos aqueles que frequentam ou que buscam a escola.

Diante dos dados obtidos, o que está subjacente a esse reconhecimento é a possibilidade que a prática dessa professora traz de construir mecanismos de aproximação – inclusão – desses

=====

sujeitos a esses elementos que constituem o imaginário de “estar” na escola e “estudando”, mesmo valendo-se de estratégias pouco inovadoras.

A *representação* de escola para a comunidade se dá em função de uma determinada organização espaço-temporal de transmissão/produção de conhecimentos que pedagogicamente são trabalhados pelo uso de determinados artefatos. Essa rede complexa constitui a cultura escolar. Se a prática da Professora L tem possibilitado aos alunos em situação de deficiência participar/produzir e se apropriar dessa cultura, mesmo que o seu saber-fazer ainda encontre suas raízes em concepções mais *tradicionais* da educação, ensino e aprendizagem, ela está conseguindo construir junto a esses alunos processos de inclusão para aquela comunidade escolar, mesmo que num percurso sinuoso, incerto, mas cheio de novas perspectivas para sujeitos que foram historicamente impedidos de participar da produção desse espaço complexo e singular que é a escola.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira. O conceito de inclusão nas falas de professores: deslizamentos de sentidos presentes no discurso. ANJOS, Hildete P. dos. **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas**: um trajeto. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 33-42.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico**. Relatório Síntese, 2005. Disponível em: www.european-agency.org . Acesso em: 10 ago.2012.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. 18 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUARTE, Ana Cristina Santos. **Educar e aprender na diversidade**: um caminho para a inclusão. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA/UESC, Salvador/BA, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-36.

FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> Acesso em: 06 ago.2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUSA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31-58.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 103-211.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A produção da cultura escola em Minas Gerais. Práticas de professoras e alunos da escola primária. **II Congresso da SBHE**. 2002. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0323.pdf. Acesso em: 02 out.2012.

=====

HERNANDES, Paulo. **Emprego do sufixo “-dade”**. 2008. Disponível em: <http://www.paulohernandes.pro.br/>. Acesso em: 20 out.2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: SOUSA, Gilese de. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. no 1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: [file:///C:/Users/Sony/Downloads/273-846-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/273-846-1-PB%20(1).pdf), Acesso em: 02 out.2012.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. **34ª Reunião Anual da Anped**. 2011. Disponível em: www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao. Acesso em: 06 dez. 2012.

ROSSETTO, Elizabeth. *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. In: **Educere et Educere: revista de educação**. vol. 1 n. 1 jan./jun. 2006, p. 103-108. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013/865>, Acesso em: 16 mar.2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A inclusão da pessoa com deficiência: um débito histórico e social**. s/d.

SILVA, Fabiany de Cassia. Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. **27ª Reunião Anual da Anped**. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t124.pdf Acesso em: 02 dez.2012.

SOUZA, Rosa. F. de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-191.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. n. 33, jun/2001, p. 7-47. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf> , Acesso em: 02 ago.2012.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.0, set/out./nov./dez. 1995, p. 63-82. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf, Acesso em: 27 ago.2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Notas

ⁱ Esse documento é referente ao Relatório Síntese - Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

ⁱⁱ A utilização do termo “em situação de deficiência” não é alegórica, mas resultante da leitura social da deficiência que desloca para o social a limitação e entende o sujeito como lesionado

ⁱⁱⁱ Vale dizer que essa categoria não foi escolhida *a priori*, ela emergiu dos dados de campo.

^{iv} Certeau (2012, p. 93-95) assim diferencia estratégia de tática: “Estratégia é o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidadã, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...]. Chamo tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...]. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. [...]. Em suma, a tática é a arte do fraco”.

^v Vale ressaltar que a ideia de transmissão por ele utilizada não se vincula a um modelo mecânico, passivo e unidirecional. Mas, vinculada à ideia de escolaridade, transmissão significa o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento (YOUNG, 2007).

Artigo recebido em 29/11/2015.

Aceito para publicação em 16/03/2017.

=====