

ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE: O CONHECIMENTO E O USO DOS ARTEFATOS ESCOLARES NA PRODUÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Amélia Maria Araújo Mesquita – UFPA/Brasil – amelia.mesquita05@gmail.com

Resumo: Este texto objetiva discutir sobre o conhecimento escolar e o uso dos artefatos da escola como elementos indicadores da possibilidade de se desenvolver práticas efetivamente inclusivas. Resultante da pesquisa de campo e bibliográfica as análises aqui empreendidas buscam discutir a inclusão na perspectiva da comunidade escolar numa articulação intrínseca com a categoria cultura escolar de forma a potencializar experiências de inclusão e ressignificar o ideal em voga sobre a escola e educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Cultura Escolar. Conhecimento Escolar

1 Notas Introdutórias

No cenário da inclusão, as práticas curriculares passam a ser adjetivadas de inclusivas e, no decorrer de aproximadamente uma década, muitas pesquisas, entre elas as de Castro (2002), Pletsch (2009), Miotto (2010), essas práticas curriculares inclusivas passam a ser também adjetivas de excludentes e/ou fracassadas, o que denota o aspecto paradoxal desse processo.

No levantamento de teses e dissertações junto ao Banco de Teses da CAPES identifiquei oitenta e quatro dissertações (mestrado) e vinte e cinco teses (doutorado) sobre práticas curriculares inclusivas, sendo que apenas vinte e três dissertações e quatro teses discutiam efetivamente a prática de professores diante da inclusão de pessoas em situação de deficiência na escola comum de ensino. Por meio do mapeamento pude perceber que 85,2% das pesquisas concluíam que o processo de inclusão da pessoa com deficiência era marcado pela fragilidade das ações do professor e por consequência do “fracasso” desse processo.

Na paralela desse movimento, iniciei um processo de levantamento de dados em fontes bibliográficas e documentais de forma a compreender *o que e como* deve se constituir uma prática curricular inclusiva. Pude perceber que existe na discussão para a inclusão a definição de um modelo exemplar, como se a prática tivesse que seguir e atingir um padrão pré-estabelecido, definido tanto pela política curricular inclusiva

quanto pela literatura sobre esse campo de investigação. Essa hipótese foi confirmada quando encontrei o documento da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), que apresenta em seu Relatório Síntese - Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, 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, o Ensino por Áreas Curriculares e as Estratégias Alternativas de Aprendizagem.

Esse tipo de orientação acabou por criar um parâmetro de avaliação para se definir se uma prática curricular é ou não inclusiva. É como se a ideia de inclusão se tornasse um elemento de alcance, tornando-se modelo comparativo com a escola real.

No contraponto do trabalho de levantamento bibliográfico e documental, iniciei pesquisa exploratória em uma escola pública estadual referência em inclusão escolar no município de Belém/PA, aqui denominada Escola Pará. Contudo, apesar de ser referência, o principal critério para seleção do lócus e dos sujeitos não foi esse, porque o que me movia era a busca por uma prática curricular considerada inclusiva pela comunidade escolar – professores, coordenadores pedagógicos, gestores e pais. Foi nessa aproximação com a escola que pude “encontrar” a professora que seria sujeito de minha pesquisa (para efeitos da pesquisa esta foi denominada Professora L). Essa professora trabalhava como uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com um total de dezoito alunos matriculados, desses, seis eram alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global de desenvolvimento.

Após esse movimento exploratório dei início ao trabalho de coleta de dados por meio da observação da prática da professora apontada como inclusiva pela comunidade escolar. Grosso modo, essa prática pode ser caracterizada como aquilo que Zabala (1998) define como aula magistral. A organização didático-pedagógica do trabalho seguia uma sequência pouco complexa, baseada basicamente no registro do assunto copiado no quadro, explicação do conteúdo, exercício de fixação. Essas atividades eram desenvolvidas por alunos sem deficiência e por alunos em situação de deficiência que apresentavam pouco comprometimento cognitivo. 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.

Nesse movimento, pude compreender que os elementos que constituiriam uma prática curricular inclusiva pela literatura e pela política da inclusão, eram distantes dos elementos que a comunidade escolar da Escola Pará utilizavam para definir uma prática inclusiva e isso me levou a necessidade de fazer alguns deslocamentos.

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 – busquei na categoria cultura escolar suporte para compreender os argumentos da prática porque os referenciais da inclusão me levariam a definir a prática da professora como fracassada.

Assim, procurei “olhar com os olhos da comunidade” para melhor compreender o próprio sentido de inclusão que estava ali subjacente bem como as expectativas que giravam em torno dela.

“Olhar com os olhos da comunidade” me colocava diante de outra necessidade, deixar de “ler” a prática a partir de parâmetros “pré-definidos” por meio da literatura da inclusão e das políticas, como que se estivesse buscando um enquadramento que definia a inclusão como um processo formado por etapas. Diante disso, via-me na necessidade de sair da dimensão adjetiva de *inclusiva* ou *não inclusiva* (para não dizer fracassada) para compreender a materialidade daquela prática. Foi então que optei por trabalhar com a ideia de *elementos de inclusividade*, na intenção de substantivar o termo inclusivo e sinalizar a existência de “matéria” naqueles argumentos.

O deslocamento do objeto e o rearranjo semântico me colocaram diante de duas perspectivas inclusivas: a ideal, produzida pela literatura da inclusão e pela política educacional inclusiva; e a real, aquela experimentada e vivida cotidianamente pelos sujeitos da comunidade escolar da Escola Pará.

Entre a comunidade escolar da Escola Pará encontrei pelo menos cinco aspectos, *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 e participação nos diversos espaços da escola; a apropriação de

conhecimentos propriamente escolares; e o uso de artefatos escolares – aspectos esses diretamente vinculados à cultura escolar.

Neste texto, fiz um recorte desses elementos e aqui trabalharei apenas com os elementos de *inclusividade* conhecimento escolar e uso dos artefatos da escola. A discussão é produto da triangulação de dados de campo coletados por meio da observação e da entrevista, os referenciais teóricos e as interpretações produzidas ao longo das análises.

Para ter representatividade de cada categoria da comunidade escolar foram definidos os seguintes sujeitos que estão assim identificados no decorrer do texto:

QUADRO 1: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS NA PESQUISA

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
Mãe de aluno (família)	F1
Mãe de aluno (família)	F2

2 O conhecimento escolar 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? Para Young (2007) a escola serve para a *transmissão*¹ 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

¹ Vale ressaltar que a ideia de transmissão por ele utilizada não se vincula a um modelo mecânico, passivo e unidirecional. Mas, vinculada a ideia de escolaridade, transmissão significa o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento (YOUNG, 2007).

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 ele, 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, de acordo com Young (2007), esperam que os filhos aprendam na escola e que não é disponível 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 próximos às experiências cotidianas, menos poderoso é o conhecimento. Nesse sentido, fala da necessidade da especialização do conhecimento.

Vale dizer que essa retomada de Young (2007, 2010) o conduziu a compreender alguns aspectos subjacentes, não à organização curricular por disciplinas, mas as disciplinas enquanto especialização do conhecimento, como princípios fundamentais, desde finais do século XIX:

- Aceitava-se uma separação clara entre o conhecimento que pode ser adquirido na escola e o que as pessoas adquirem na sua vida quotidiana;
- Assumia-se que o conhecimento adquirido através do currículo é cognitivamente superior ao conhecimento que as pessoas adquirem no dia-a-dia – por outras palavras, que o currículo poderia levar as pessoas a ultrapassarem o conhecimento quotidiano a que acediam através de sua experiência;
- As disciplinas escolares localizavam-se em comunidades especialistas cujos membros incluíam não apenas docentes que trabalham nas escolas, mas também professores e investigadores universitários. [...] (YOUNG, 2010, p. 180-181)

Vale aqui reproduzir a leitura de Young (2010, p. 181) sobre tais princípios:

Enquanto os conservadores de direita se concentravam apenas numa lista de disciplinas, os académicos educacionais radicais incidem a sua atenção sobre os graus em que as comunidades disciplinares especializadas estiveram localizadas, pelo menos originariamente, entre membros das instituições privilegiadas e de sectores favorecidos da sociedade e excluíram as vozes da maioria. Ambos os grupos

negligenciam o facto de que podem existir condições sociais cruciais para a aquisição e produção do conhecimento que são independentes dos contextos sociais específicos em que tal aquisição produção se localizam.

Diante disso Young busca uma abordagem alternativa do currículo que supere o princípio da *insularidade* e da *hibridez*. Citando Muller (2000), Young (2010, p. 91-92) assim define tais princípios:

O princípio da insularidade enfatiza as diferenças, em detrimento da continuidade entre tipos de conhecimentos. Ele rejeita a assunção de que as divisões entre tipos de conhecimento e a sua classificação são apenas um reflexo de tradições herdadas da época medieval e que se mantêm, em larga medida, para justificar os interesses profissionais existentes e as actuais relações de poder. [...]. Por outro lado, o princípio da hibridez é uma ideia relativamente recente. Ela rejeita qualquer alegação de que as fronteiras e as classificações do currículo reflitam características do próprio conhecimento e que sejam mais do que um mero produto da história. Este princípio sublinha, não as diferenças, mas ‘a unidade e continuidade essencial [de todas as] formas e tipos de conhecimento ... [e] a permeabilidade das fronteiras classificatórias’.

A superação dos mesmos teria como abordagem alternativa, a partir de uma abordagem sociorrealista, a *diferenciação do conhecimento*. Tal abordagem assenta-se em três pressupostos:

- Rejeita a perspectiva conservadora de que o conhecimento é um dado e que de algum modo é independente dos contextos sociais e históricos.
- Assume uma perspectiva sobre o conhecimento que o encara como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares e num mundo caracterizado por interesses antagónicos e lutas de poder. [...]
- Rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre campos e entre conhecimento teórico e quotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar. (YOUNG, 2010, p. 186-187)

A atual perspectiva curricular e de conhecimento – o conhecimento poderoso – defendida por Young (2007, 2010) traz a tona a necessidade da escola reassumir ou

reafirmar a sua função de *transmissora* de conhecimento e essa perspectiva vai 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 do conhecimento e do 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.

Vale ressaltar, no entanto, que o conhecimento escolar, mais propriamente a disciplina escolar – um dos eixos estruturantes da cultura escolar – não possui uma dimensão estática, mesmo que percebamos a perpetuação de determinadas disciplinas na configuração curricular das escolas.

Rocha (2003) ressalta que as disciplinas escolares são produzidas historicamente, nesse sentido assevera que:

Apesar de muitas pessoas acreditarem que as disciplinas escolares são estáveis, o que ocorre verdadeiramente é que sob o mesmo rótulo, isto é, sob a mesma denominação, diferentes conteúdos são ensinados ao longo do tempo. Se nos propusermos, entretanto, a analisar de forma mais cuidadosa, perceberemos que foi ocorrendo uma variação na forma e no conteúdo da disciplina. (ROCHA, 2003, p. 50)

Essa modificação nos conteúdos a serem ensinados é devido à mudança de público, afirma Julia (2001). Nesse sentido, o grupo de alunos exerce forte influência sobre os professores e “a definição dos saberes que funcionam e que ‘não funcionam’ diante deste público” (JULIA, 2001, p. 33).

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 a indicação da prática da Professora L como inclusiva pela comunidade escolar da Escola Pará.

Para a comunidade da escola, uma prática inclusiva precisa garantir aos alunos, de forma geral, acesso ao conhecimento, conhecimentos esses por eles definidos como conteúdos escolares. Na fala das famílias dos alunos em situação de deficiência fica explícita essa questão

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 F1)

Ah, a gente sempre fala que o dia que ele fizer o A de [refere-se a letra inicial do nome do aluno], que ele entender isso, já dá. (SUJEITO F2)

Nos depoimentos dessas duas pessoas está implícito o valor do conhecimento e a expectativa de aprendizagem do *conhecimento poderoso*. Nesse sentido, tal expectativa não é compreendida como uma busca da normalização, mas o direito de participação/produção e apropriação da cultura escolar, enquanto cultura própria da escola.

Vale dizer, que este conhecimento, mais especificamente, esses conteúdos compartilha lugar com outros, no contexto da escola inclusiva. Para Zabala (1998, p. 30), os conteúdos devem ser entendidos como

[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. [...]. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Diante disso, organiza os conteúdos a partir de tipologias: factual, conceitual, procedimental e atitudinal.

A despeito dessa compreensão mais alargada de conteúdo, e destes estarem presentes no cotidiano da escola, é forte a expectativa pelo conhecimento poderoso, mesmo que já se reconheça a necessidade de extrapolar os conhecimentos oriundos das disciplinas escolares:

Eu penso que o aprendizado não é só isso [referindo-se às matérias escolares]. Eu penso que o aprendizado ele é muito mais. Não é só também letramento, mas é necessário algumas coisas, como reconhecimento, identificação. (FALA DA EX C.SRM)

O interessante nesse processo é que os conteúdos dos campos atitudinais e procedimentais são fortemente desenvolvidos e trabalhados junto aos alunos com comprometimento cognitivo, e os conteúdos factuais e procedimentais com os sem comprometimento. Por isso, cabe retomar a fala da Professora L.

Os alunos ditos normais é conteúdo mesmo, o conteúdo escolar [...]. Já os especiais², o que é observado? Espaço, tempo, psicomotricidade [...], no convívio social [...]

A despeito do que poderia ser chamado de simplificação do conteúdo, numa perspectiva otimista, pode-se afirmar que a inclusão dos alunos em situação de deficiência na classe comum da escola regular tem levado o professor a perceber – mesmo que de forma não consciente – que a escola não se restringe ao trabalho com o conteúdo das disciplinas. O que não quer dizer que tal percepção conduza ao sepultamento desta.

Consoante ao valor do conhecimento escolar para a comunidade da Escola Pará, está o valor de um determinado tipo de conhecimento, o da escrita. Nos depoimentos sujeitos, conforme veremos a seguir, estão implícitos o valor e a importância dada à aquisição da escrita como componente do processo de escolarização, ou dito de outra forma, a aquisição da escrita como uma marca própria de participação/apropriação da cultura escolar. Diante disso, cabe discutir de que forma a escrita vai se dimensionar no espaço escolar e ganhando representatividade na sociedade.

2.2 O valor da escrita e o uso dos artefatos da escola

Existe uma compreensão compartilhada socialmente de que o conteúdo central a ser trabalhado na escola, especialmente no primeiro ciclo, é a escrita. Talvez porque

² A professora chama de alunos especiais aqueles alunos que apresentam comprometimento cognitivo. Nesse sentido, nem todos os alunos que apresentam deficiência estão no grupo dos alunos especiais.

A escrita – o ler e o escrever – está presente no currículo de forma múltipla: é um componente curricular, objeto disciplinar de estudo – ensina-se a ler e ensina-se a escrever; e é instrumento para todos os demais componentes curriculares – em quase todos os demais conteúdos, em quase todas as demais disciplinas, ensina-se e aprende-se sobretudo, em fontes escritas, pois ensina-se lendo e fazendo ler, escrevendo e fazendo escrever, aprende-se lendo e mostra-se o que se aprendeu escrevendo. (SOARES, 2006, p. 57)

Diante disso, do valor social e da importância da escrita no processo de escolarização, a busca pela sua aprendizagem é continuamente reiterada na fala da comunidade escolar:

[...] mas que seja um trabalho voltado lá pro iníciozinho da alfabetização. [...] teoricamente a passagem do terceiro para o quarto anos eles teriam que estar alfabetizados [...] (FALA DA CPE)

No caso do L, já identifica as palavras, já tem algumas partes que ele consegue ler, palavras assim que ele consegue ler. [...] ele já consegue contar, já sabe o que é número, que número é diferente de letra [...] (FALA DA EX C.SRM)

Se tomarmos como elemento de análise a ideia de forma escolar cunhada por Vincet, Lahire e Thin (2001) teremos condições de compreender como a escrita vai se tornando um elemento central na composição da cultura escolar.

Para esses autores existe uma vinculação direta entre a invenção da forma escolar e o contexto histórico e social. Para eles “a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com as transformações das *formas de exercício de poder*.” (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p 17). (*grifos no original*).

Nessa perspectiva

A constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização dos campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto,

caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornada possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável. (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p 18)

Diante disso, cabe a retomada de duas características das formas escolares de relações sociais definidas por Vicent, Lahire e Thin (2001), quando da análise da história das escolas urbanas da França entre os séculos XVII e XIX: A) A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres; B) Para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar é necessário dominar a “língua escrita”.

Ora, essas bases de organização da escola passaram por processos de modificações contínuas que acompanharam o percurso histórico, social e cultural. Nesse sentido, pode-se afirmar que a cultura escolar instituída em fins do século XIX não é a mesma da escola atual. Contudo, suas modificações ganham poder de reconhecimento quando registradas seja nas leis, nos projetos pedagógicos, nos planos de ensino, no regimento escolar, entre outros.

Essa retomada é importante para nos ajudar a entender que a escola atual possui uma forma escolar que, mesmo não sendo a mesma desenvolvida na origem da escola, possui traços do passado e mantém elementos que de alguma forma são invariantes. Segundo Vicente, Lahire e Thin (2001, p. 42), “progressivamente, o modo escolar de socialização, quer dizer, a socialização pensada e praticada como ‘educação’, ‘pedagogia’, etc., se impôs como referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante”.

Essa especificidade da escola torna-se evidente na medida em que no decorrer da história ela foi reclamada por todos os grupos sociais. Essa busca incessante e a discussão política que gira na e sobre a escola a colocam numa posição estratégica, mas acima de tudo evidenciam que ela existe para cumprir uma função e imprimir uma forma de socialização que não se encontra em outras instituições sociais.

Além dessa retomada sobre a origem da forma escolar, diretamente vinculada a uma forma escritural, é importante mencionar que a escola de hoje retoma de forma

incisiva o valor do processo de alfabetização, definindo que o domínio da leitura e da escrito e do cálculo coloca-se como objetivo principal do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental, tal como é possível observar na política curricular da Educação Básica e nos programas e projetos do governo federal, a exemplo do lançamento em 2012 do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC, cujo objetivo “é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras”.

Claro que numa perspectiva diferente, mas a questão da escrita (da leitura e do cálculo) continua se constituindo uma característica da forma escolar. Nesse sentido, se essa característica constitui a cultura da escola é quase que “natural” – uso esse termo dentro dos limites sociais – a preocupação da comunidade escolar com o seu processo de aquisição/apropriação.

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

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 F1)

Todo dia tinha trabalho para casa, por mais que ele não fizesse, mas ia o trabalho [...]
(FALA F2)

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, fica implícito a forma e os conteúdos trabalho no contexto da sala de aula. A perspectiva de trabalho,

especialmente com as crianças que tinham comprometimento cognitivo, vinculava-se aquilo 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.

Contudo, as atividades de recorte, colagem e pintura para a comunidade escolar da Escola Pará era mais que uma atividade elementar. Tal 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 F2)

“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.

Especificidade de um método mútuo que se incorpora no Brasil na última década do século XIX (FARIA FILHO, 2002) com o objetivo de massificar a escolarização. De acordo com Faria Filho (2002) tal método não altera apenas a constituição espaço/temporal da escola, mas incide diretamente na materialidade escolar.

A escola foi invadida por um conjunto de materiais, desde cadernos, lápis, carteiras, quadros, livros, cartazes e outros que permitiram não apenas redimensionar a forma de organização da classe, mas aproveitar de forma otimizada os tempos. O quadro-negro, por exemplo, permitiu fazer com que, ao longo do período escolar diário, o professor, mesmo antes da seriação, melhor controlasse seus alunos,

mantendo-os ocupados o tempo todo, copiando o que estava escrito no mesmo. (FARIA FILHO, 2002, p. 32-33)

Consoante a essa perspectiva Souza (2010, 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.

Nesse sentido, os materiais escolares configuram-se como um dos aspectos que conformam a escola e apresentam ou trazem indícios da prática curricular desenvolvida pelos professores. Para a comunidade escolar da Escola Pará o uso desses artefatos, seja de forma individual ou coletiva traz a tona um sentimento de pertencimento, portanto, de verdadeira inclusão do aluno em situação de deficiência na escola regular.

3 Considerações finais

Compreender a inclusão numa interface com a cultura escolar coloca uma lente naquilo que algumas vezes é negligenciado: o fazer cotidiano na escola e seus impactos nas expectativas daqueles que recebem a educação promovida por essa instituição.

O modelo de escola inclusiva e de prática curricular inclusiva, de acordo com os documentos do Ministério da Educação deve romper com a cultura escolar. Por outro lado, para a comunidade escolar da Escola Pará, a escola inclusiva se desenvolveria na continuidade da cultura escolar instituída, ou seja, aquilo que é própria da escola sendo também disponível aos alunos em situação de deficiência.

Nesse cenário, a composição da escola em sua estrutura, espaço, tempo, conteúdos, 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.

Ora a *representação* de escola para a comunidade está em função de uma determinada organização espaço-temporal de transmissão/produção de conhecimentos que pedagogicamente são trabalhados pelo uso de determinados. Essa rede complexa constitui a cultura escolar. Se a prática da professora L tem possibilitado aos alunos em situação de deficiência participar/produzir se apropriar dessa cultura, mesmo que o seu saber-fazer ainda encontre suas raízes em concepções mais tradicionais da educação, ensino e aprendizagem, conteúdo, ela está conseguindo construir junto aos alunos processos de inclusão para àquela comunidade e fazendo com que os alunos em situação de deficiência se sintam efetivamente participantes e sujeitos da escola.

Assim, se tomarmos por base a articulação entre os dois dados de campo oriundos desta pesquisa e os anseios das políticas curriculares inclusivas e dos especialistas dessa área, a prática curricular inclusiva não deveria se configurar no rompimento da cultura escolar existente, mas a ressignificação da mesma, (re)inventada na síntese dos deslocamentos dos eixos articuladores da cultura escolar, sem, no entanto, descaracterizar o seu *próprio*, promovendo assim, a tão difícil síntese reprodução-inovação das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

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: ago.2012.

CASTRO, Adriano Monteiro. **A prática pedagógica do professor de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública**. São Paulo: USP, 2002. (Dissertação de Mestrado)

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

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.;

MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-36.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. No 1, jan./jun. 2001.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe. **A prática curricular e suas implicações no trabalho com os educandos com deficiência visual**: avanços e impasses na inclusão. Minas Gerais: PUC, 2010. (Dissertação de mestrado)

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. (Tese)

PLETSH, Marcia D.; 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: dez. 2012.

ROCHA, Genylton O. R. da. A pesquisa sobre currículo na Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz A. O. (org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 41-62.

SOARES, Magda. A escrita no currículo e o “efeito Matheus”. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; ALVES, Maria Palmira (orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 53-72.

SOUZA, Rosa F. de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. BENCOSTTA, Marcus L. (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** [online]. 2001, n.33, pp. 07-47. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>. Acesso em: ago./2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.2007.

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

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