



AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

**OS ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR
DE UMA PROFESSORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CULTURA
ESCOLAR**

**Belém-PA
2013**

AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

**OS ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR
DE UMA PROFESSORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CULTURA
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Doutorado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

**Belém-PA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Mesquita, Amélia Maria Araújo, 1978-
Os Elementos de inclusividade na prática
curricular de uma professora: uma análise a
partir da cultura escolar / Amélia Maria Araújo
Mesquita. - 2013.

Orientador: Genylton Odilon Rêgo da Rocha.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2013.

1. Inclusão escolar - Pará. 2. Professores -
Formação - Pará. 3. Educação especial - Pará -
Currículos. I. Título.

CDD 22. ed. 371.9046098118

AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

**OS ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR
DE UMA PROFESSORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CULTURA
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Doutorado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

PPGED/ICED/UFPA – Assinatura: _____

Profa. Dra. Valéria Augusta de Medeiros Weigel

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM – Assinatura: _____

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Programa de Pós-Graduação em Educação /UEPA – Assinatura: _____

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos

PPGDTSA/CAMAR/UFPA – Assinatura: _____

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva

PPGED/ICED/UFPA – Assinatura: _____

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araujo Alves

PPGED/ICED/UFPA – Assinatura: _____

Dedico este trabalho a você, minha filha. Foi a única forma que encontrei de lhe “devolver” o tempo em que precisei estar ausente, despendendo momentos de estar junto de você para a produção desta tese, a despeito do vasto conhecimento que esta me possibilitou construir.

Dedico também aos meus pais Godofredo e Maria Amélia por terem sido incansáveis nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A produção desta tese só foi possível pelo esforço coletivo de familiares e amigos que junto comigo se propuseram a investir na minha formação acadêmica. Diferente do desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, fortemente caracterizada pela produção solitária, o desenrolar da escrita dos resultados da pesquisa de doutorado se deu pelo compartilhar contínuo de responsabilidades como única forma de conseguir dar prosseguimento ao desenvolvimento desse projeto.

Assim, esse texto de agradecimentos, que é opcional enquanto corpo da tese, para mim se torna fundamental, pois é o espaço que tenho para eternizar minha gratidão às pessoas que junto comigo sofreram, vibraram, torceram e não me permitiram desistir.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, por não me permitir desistir. Por confiar em mim, as vezes mais do que eu mesma. Pelos ensinamentos, “puxões de orelha” e pela sabedoria. Sei que o processo de orientação é árduo e exige dedicação. Obrigada por ter disponibilizado do seu tempo para me orientar e inclusive me acalmar nos momentos de angústia. Você será meu eterno mestre.

Um agradecimento especial a minha família. Vocês foram a minha fortaleza e o meu refúgio. Obrigada meu pai Godofredo Gaspar Mesquita e minha mãe Maria Amélia Araújo Mesquita, por confiarem em mim e por cuidarem de minha filha na minha ausência. Aos meus irmãos Paula, Paulo, Gerci, Flávio, Fábio, Cláudio, Moisés e Junior, que foram pacientes e viveram a minha vida junto comigo, muitas vezes abrindo mão dos seus descansos para me ajudarem a enfrentar a árdua missão de trabalhar e cursar o doutorado, além de me ajudarem a ser mãe – mãe de “primeira viagem”. Aos meus sobrinhos Jean, Luis Paulo, Renan, Henrique e Bruno e sobrinhas Ana Paula, Paula Cristina, Beatriz, Jéssica, Drielle e Vitória pela alegria com que invadiam meu quarto, pela presença forte em minha vida, amo todos vocês. Aos meus cunhados Nazareno, Jô, Graça e Glaucia pela amizade e pela confiança em mim. À Carol, que apesar do “pouco” tempo que faz parte da família, desenvolveu um laço afetivo intenso com todos nós, tenho por você um carinho especial. E finalmente, a você minha filhinha Aimèe, você é a razão do meu viver. Mesmo sem saber e apesar da minha ansiedade, você foi nesse processo o meu equilíbrio e o meu sossego. Mamãe te ama demais. Tenho certeza que também não foi fácil pra você nascer em meio a esse processo. Obrigada por existir em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ICED/UFPA onde desenvolvi minha formação como pesquisadora desde o Mestrado.

Aos Profs. Josenilda Maués, Hildete Anjos e José Pacheco, pelas sugestões, contribuições e ponderações no processo de qualificação que foram fundamentais no desdobramento desta tese.

Aos meus amigos Fabrício Carvalho (além de amigo compadre) e Flávio Corsini que viveram intensamente comigo esses quatro anos de minha vida. Vocês são as “mãos ocultas” na escrita desta tese. Com vocês compartilhei os medos, as angústias, as alegrias, as vitórias. Vocês moram no meu coração.

Ao Leandro Passarinho e a Marilene Maués (Mari) pela escuta sempre sensível e por me motivarem nos momentos em que achava que estava perdendo a força para continuar.

Aos Professores da Faculdade de Educação/campus de Bragança/UFPA, especialmente a Maria Gorete, Leandro, Natalina Freitas, Zé de Moraes, Rogério, Tatiana e Francisco – com quem compartilhei algumas disciplinas – por me ajudarem a organizar o tempo de forma que eu conseguisse continuar e concluir esta pesquisa. Obrigada pela compreensão.

Aos sujeitos dessa pesquisa, que por motivos éticos não terão seus nomes revelados, mas que foram extremamente disponíveis e acolhedores durante a coleta de dados.

Aos colegas de turma Doutorado 2009 pelo companheirismo com que iniciamos essa caminhada. Apesar do necessário distanciamento, para que pudéssemos desenvolver nossas pesquisas, tenho certeza que cada um de nós torceu um pelo outro.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (Includere), especialmente Adiel, Débora, Marcelo e Yvonete, pelos ensinamentos e aprendizagens que compartilhamos.

Ao Cristiano Pinto, sempre disponível e cuidadoso comigo. Obrigada pelo carinho.

Aos meus orientandos Dina, Djanne, Gabriel, Kelly, Leonardo, Lucilene, Naiara, Paula e Taynnã por terem sido pacientes e compreenderem minhas ausências. Obrigada pela torcida.

Finalmente, obrigada meu Deus, pelo dom da vida, por me dar saúde, força e sabedoria para continuar e viver intensamente a maternidade, a pesquisa e o trabalho.

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta que outras. (VEIGA-NETO, 2002, p. 33-34)

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AEE | Atendimento Educacional Especial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Coordenação de Educação Básica |
| CEPAL | Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COEES | Coordenadoria de Educação Especial |
| CP | Conselho Pleno |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DV | Deficiência Visual |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino |
| IEMCI | Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica |
| INCLUDERE | Grupo de Pesquisa e Estudos de Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPA | Plano Plurianual |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROESP | Programa de Apoio à Educação Especial |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |

| | |
|--------|--|
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TGD | Transtorno Global de Desenvolvimento |
| UEPA | Universidade Estadual do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| VMI | Variáveis Metodológicas Intervenção |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: DOCUMENTOS REFERENTES À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM/ 1996-2010 | 22 |
| QUADRO 2: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS NA PESQUISA | 38 |
| QUADRO 3: LAUDO DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA TURMA DO 3º ANO DA ESCOLA PARÁ | 48 |
| QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO TEMPO/ESPAÇO DA TURMA DO 3º ANO | 129 |

TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1: EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS INCLUIDOS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO – BRASIL (2007-2010) | 23 |
| TABELA 2: MATRÍCULA INICIAL EM 2010 NO ESTADO DO PARÁ – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 24 |
| TABELA 3: MATRÍCULA INICIAL EM 2010 NO ESTADO DO PARÁ – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 25 |
| TABELA 4: MATRÍCULA INICIAL EM 2010 NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 25 |

GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULA DE ALUNOS INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS DAS ESCOLAS REGULARES DO ESTADO DO PARÁ ENTRE OS ANOS 2007 – 2009 | 24 |
|--|----|

FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1: A PRÁTICA COMO PROCESSO | 51 |
| FIGURA 2: INOVAÇÃO E REPRODUÇÃO NAS AÇÕES | 99 |

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará na indicação da prática de uma professora como inclusiva, buscando, a partir daí identificar os elementos de inclusividade presentes numa prática com fortes marcas de uma educação tradicional. Vale dizer que a expressão *práticas curriculares com elementos de inclusividade* compreende a inclusão como coisa que se materializa em estado, situação ou quantidade. Portanto, a inclusão como substantivo (inclusividade) aplicado ao termo práticas curriculares sai de uma dimensão adjetiva (juízo de valor) para uma dimensão constitutiva, nesse sentido, revela materialidade. Esse movimento se fez necessário porque a prática indicada como inclusiva apresentava fortes marcas daquilo que a literatura da inclusão denomina de inclusão fracassada ou excludente. Diante disso emergiu o seguinte problema: Por que uma prática que pode ser considerada não inclusiva a partir da literatura da inclusão é reconhecida como inclusiva pela comunidade escolar da Escola Pará? Esse problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: 1) Que elementos de inclusividade compõem/alteram a cultura objetivada da escola materializada na prática curricular da professora L? 2) Que práticas curriculares são consideradas como inclusivas pela comunidade escolar da Escola Pará? 3) Qual a influência que a cultura escolar possui no que está subjacente à ideia de inclusão incorporada pela comunidade escolar da Escola Pará? A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, utilizando como técnica de coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada (aplicada dois responsáveis pelos alunos em situação de deficiência, uma professora e uma técnica da sala de recursos multifuncionais, uma coordenadora pedagógica e a professora indicada pela comunidade escolar) e, de forma complementar, a análise documental. Os dados revelaram entre outras coisas as expectativas que a comunidade escolar da Escola Pará possui sobre a inclusão educacional dos alunos em situação de deficiência, evidenciando que esta está assentada nas possibilidades de participação nas atividades da escola que ocorrem em diferentes espaços e tempos, no reconhecimento do aluno em situação de deficiência “apenas” como aluno, na apropriação de conhecimentos propriamente escolares e na utilização de determinados artefatos tipicamente escolares. Foi a partir desses aspectos e da compreensão de que a prática é cultura objetivada, que a cultura escolar apareceu como uma categoria central para a análise dos elementos de inclusividade presentes na prática da professora sujeito da pesquisa. Diante dos argumentos apresentados, desenvolveu-se a tese de que a prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir se apropriar da cultura escolar, enquanto *cultura própria* da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional. Prática Curricular. Cultura Escolar

ABSTRACT

This thesis aimed to analyse the argument of the school community of the Pará School on the nomination of the practice of a teacher as inclusive, searching from this point identify the elements of inclusion present in a practice with strong feature of traditional education. It worth to say, that the expression curricular practices with elements of inclusion, understands the inclusion as a thing that is materialized in state, situation or quantity. Therefore, the inclusion as noun (inclusion) applied to the term curricular practices comes from an adjective dimension, this way, it reveals materiality. This movement is necessary because the practice indicated as inclusive presented strong characteristic of what the literature of inclusion calls excluding or failed inclusion. At this point emerged the following problem: Why a practice that can be considered non inclusive in the literature of inclusion is recognized as inclusive by the school community of Pará School? This problem was unfold on the following lead questions: 1) What elements of inclusion compose/ change the objectified culture of the school materialized in the curricular practice of the teacher L? 2) What curricular practices are considered inclusive by the school community of Pará School? 3) What influence does the school culture has in what is underlying the idea of inclusion understood by the school community of Pará School? The research was developed in a qualitative approach through a study of case, using as data collect technique the observation, the semi structured interview (applied to two responsible for the handicapped students, a teacher and a pedagogue who works at the multifunctional resources room, a pedagogic coordinator and the teacher pointed by the school community) and as complement a documental analysis. The data revealed among other things the expectation that the school community of Pará School has about the educational inclusion of the handicapped students, turning evident that this one is settled in the possibilities of participation in the school activities that occur in different spaces and time, in the acknowledgement of the handicapped student “only” as a student, in the appropriation of knowledge properly from school and in the use of determinate and typical school workmanship. It was from these aspects and of the understanding that practice is objectified culture that school culture appeared as a central category for the analysis of the elements of inclusion present in the practice of the teacher subject of the research. From the present argument, was developed the thesis that the inclusive curricular practice for the school community of Pará School is the one that enables the handicapped student to participate/produce and appropriate itself of the school culture, as an own school culture.

KEYWORDS: Educational Inclusion. Curricular Practice. School Culture.

RESUMÉ

Cette thèse vise à analyser les arguments de l'école de la communauté scolaire dans l'indication de Pará de la pratique d'un enseignant plus inclusif, en cherchant par la suite identifier les éléments présents dans une intégration pratique avec des marques fortes d'une éducation traditionnelle. Il est à noter que les pratiques scolaires d'expression avec des éléments d'inclusion comprend l'intégration comme quelque chose qui se matérialise dans un état, une situation ou la quantité. Par conséquent, l'inclusion comme un substantif (inclusion) terme appliqué à des pratiques pédagogiques sur une dimension adjectivale (jugement de valeur) à une dimension constitutive dans ce sens révèle la matérialité. Cette mesure est nécessaire parce que la pratique avait indiqué que des marques fortes comprises de ce que la littérature appelle la prise en compte de l'inclusion ou de l'exclusion échoué. Compte tenu de cela, a émergé la problématique suivante: Pourquoi une pratique qui ne peut pas être considéré comme inclus dans la documentation de l'inclusion est reconnu comme l'école inclusive communauté Para école? Ce problème s'est déroulé dans les questions suivantes: 1) Quels sont les éléments de l'inclusivité composer / modifier la culture de l'école objectivé matérialisé dans le programme pratique de l'enseignant L? 2) Quelles sont les pratiques pédagogiques sont considérées par l'école inclusive communauté scolaire Para? 3) Quelle influence la culture scolaire qui sous-tend l'idée d'inclusion construit par l'école Para communauté scolaire? La recherche a été menée dans une approche qualitative à travers l'étude de cas, en utilisant par exemple l'observation technique de collecte de données, entretien semi-structuré (appliqué deux fonctionnaires sur la situation des élèves handicapés, un enseignant et une salle multifonctionnelle de ressources techniques un coordinateur pédagogique et enseignant désigné par la communauté scolaire) et, de façon complémentaire, l'analyse documentaire. Les données ont révélé entre autres que les attentes de la communauté scolaire a propos de l'école Para insertion scolaire des élèves handicapés dans des situations, montrant qui se trouve dans les possibilités de participation à des activités scolaires qui se produisent à différents moments et les espaces, en reconnaissance l'étudiant en situation de handicap "seulement" en tant qu'étudiant en école appropriation de la connaissance elle-même et l'utilisation de certains artefacts généralement l'école. A partir de ces éléments et de la compréhension de la culture pratique est objectivée, que la culture scolaire apparaît comme une catégorie centrale pour l'analyse des éléments présents dans la pratique du sujet de recherche inclusivité enseignant. Compte tenu des arguments présentés, a développé la thèse selon laquelle le curriculum inclusif pratique pour le Pará école communautaire L'école est celle qui permet à l'étudiant de participer à situation de handicap / produire à la culture scolaire approprié, alors que la culture de l'école.

MOTS-CLÉ: l'inclusion éducative. La Pratique du curriculum. Culture de l'école.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 (DES)ENCANTOS: A TRILHA DE ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA | 16 |
| 1.2 ENCONTRO: A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA | 21 |
| 1.3 CONSTRUINDO TEIAS DE INTERAÇÃO: O MOVIMENTO METODOLÓGICO | 36 |
| | |
| 2 ABRINDO AS CORTINAS: A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA L | 42 |
| 2.1 EM BUSCA DE UMA PRÁTICA RECONHECIDA COMO INCLUSIVA: O MOVIMENTO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA | 42 |
| 2.2 O CENÁRIO E OS PROTAGONISTAS: A ESCOLA, A PROFESSORA L E SEUS ALUNOS DA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 45 |
| 2.3 A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA L | 50 |
| 2.3.1 OS SUJEITOS DO PROCESSO, A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA AULA E A UTILIZAÇÃO ESPAÇO/TEMPO | 55 |
| 2.3.2 SELEÇÃO DE CONTEÚDOS, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E MATERIAIS CURRICULARES | 58 |
| 2.3.3 AVALIAÇÃO | 61 |
| | |
| 3 PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS - ENTRE O FRACASSO E O SUCESSO: ONDE SE SITUA A PRÁTICA DA PROFESSORA L? | 65 |
| 3.1 PRÁTICA CURRICULAR: DEFININDO UM CONCEITO | 65 |
| 3.2 PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS: FATORES QUE FAVORECEM SUA PRODUÇÃO | 69 |
| 3.3 INCLUSÃO <i>FRACASSADA</i> X INCLUSÃO <i>INCLUSIVA</i> – ONDE SE SITUA A PRÁTICA DA PROFESSORA L? | 74 |
| 3.3.1 A INCLUSÃO <i>FRACASSADA</i> | 79 |
| 3.3.2 A INCLUSÃO <i>INCLUSIVA</i> | 85 |
| | |
| 4 OS ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE PRESENTES NA PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA L: UMA LEITURA A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR | 105 |
| 4.1 CULTURA ESCOLAR – A CULTURA PRÓPRIA DA ESCOLA | 105 |
| 4.2 ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE E A CULTURA ESCOLAR | 116 |
| 4.2.1 O ACOLHIMENTO AOS SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: A CONDIÇÃO DE SER ALUNO | 117 |
| 4.2.2 O TEMPO PESSOAL E O TEMPO INSTITUCIONAL | 123 |
| 4.2.3 USO/FREQUÊNCIA DOS DIVERSOS AMBIENTES QUE COMPÕEM O ESPAÇO ESCOLAR | 126 |
| 4.2.4 OS CONHECIMENTOS E O USO DOS ARTEFATOS DA ESCOLA | 133 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.4.1 O CONHECIMENTO ESCOLAR | 133 |
| 4.2.4.2 O VALOR DA ESCRITA E O USO DOS ARTEFATOS DA ESCOLA | 138 |
| 4.3 REPRODUÇÃO-INOVAÇÃO: A CONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DA PROFESSORA L | 144 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS | 152 |
| REFERÊNCIAS | 157 |
| APÊNDICES | 167 |
| APÊNDICE 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO | 168 |
| APÊNDICE 2: ENTREVISTA À PROFESSORA DA ESCOLA A | 170 |
| APÊNDICE 3: ENTREVISTA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA PARÁ | 172 |

1 INTRODUÇÃO

Esta seção da tese tem por objetivo delimitar o tema e o objeto de pesquisa bem como apresentar o percurso metodológico. Assim, seu processo de construção se desenvolveu com base na pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, elementos esses que me levaram a elaboração do problema de pesquisa bem como de indícios da tese a ser construída no decorrer deste relatório.

1.1 (DES)ENCANTOS: A TRILHA DO ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Definir um problema de pesquisa não é tarefa fácil. Exige do pesquisador envolvimento com um determinado tema e curiosidade epistemológica sobre este a fim de problematizá-lo. Tal envolvimento se dá em duas dimensões: profundidade e temporalidade. Meu envolvimento no campo da inclusão ganha maior profundidade com a pesquisa que desenvolvi durante a iniciação do meu processo de formação como pesquisadora no mestrado. No entanto, temporalmente venho transitando por essa área desde 1999 quando defini meu objeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2005, quando ingressei no Mestrado em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos no campo da inclusão, especificamente a inclusão da pessoa em situação de deficiência¹ na escola regular, discutindo a formação inicial de professores no contexto da educação inclusiva. Dessa forma, a incursão pelo campo da política educacional assim como da literatura da área possibilitaram-me o encontro com diferentes perspectivas pelas quais a inclusão pode ser discutida. Dentre elas é possível citar: acessibilidade, formação de professores, currículo. Assim, no recorte que havia feito, a formação se colocava como um elemento significativo especialmente naquele contexto histórico em que existia um movimento intenso de reformulação curricular nos cursos de licenciatura, efeito da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 01/2002).

Como resultado dessa pesquisa sobre a formação de professores no contexto da educação inclusiva, produzi a dissertação intitulada “A formação inicial do professor no

¹ A escolha por essa terminologia vincula-se ao modelo social da deficiência, campo teórico que sustenta esta pesquisa e será problematizada na seção dois desta tese.

contexto da inclusão: uma análise dos PPP dos cursos de licenciatura da UFPA”. Na oportunidade analisei o projeto pedagógico de sete cursos de formação de professores da Universidade Federal do Pará². O interessante foi que no desenrolar da pesquisa desenvolvi um processo de (des)encatamento com o campo da inclusão. O encanto referente às possibilidades de construção de uma escola que congregasse a diferença. Desencanto por encontrar na maioria das pesquisas sobre o tema que a inclusão estava se constituindo em verdadeiro fracasso. Os resumos de teses e dissertações encontradas no Portal de Teses da CAPES³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) evidenciam isso, a exemplo dos trabalhos defendidos por Duarte (2004) e Reis (2006):

[...] 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).

[...] As conclusões destacaram a existência precária de ações efetivas, seja em âmbito governamental, seja por universidades e escolas. As poucas iniciativas identificadas não estabelecem relação entre si e permanecem isoladas, o que retarda a conquista de melhores condições de trabalho docente, permitindo a continuidade de práticas anteriores, uma vez que consolidam um vaivém de posturas, e, assim, pouco se avança em direção à oferta do atendimento adequado, e necessário, ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (REIS, 2006).

Assim, na elaboração do projeto para seleção do doutorado optei por desistir do campo da inclusão e firmar minha incursão na formação, já que o material coletado durante o mestrado colocava-me diante de um conjunto de inquietações sobre a formação inicial de professores. No entanto, não abandonei a discussão sobre o currículo, que foi minha grande descoberta teórica na pós-graduação.

Depois de aprovada no doutorado em Educação, ainda na Linha de Currículo e Formação de Professores, fui me envolvendo numa gama de atividades e discussões referentes à inclusão. Como minha pesquisa de mestrado tinha sido uma das primeiras do Programa a discutir essa questão pelo campo da formação, contínuas eram as buscas de pessoas por

² Letras, Matemática, Química, Física, Geografia, História, Educação Física.

³ www.capes.gov.br

referências e diálogos sobre a temática. Além disso, o Grupo de Estudo e Pesquisa do qual faço parte – INCLUDERE – discute currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão. Esse Grupo teve um projeto aprovado junto ao Programa de Apoio à Educação Especial PROESP/CAPES e se propõe a fazer uma cartografia da Educação Especial nos cursos de formação de professores das Instituições Públicas de Ensino Superiores do Estado do Pará, projeto este do qual faço parte.

Esse contexto é o cenário do meu reencontro e (re)encanto com a temática da inclusão, entretanto, sem pretender me distanciar daquilo que me movia teoricamente e que me fez optar pela escolha desse Programa: a discussão sobre currículo.

No mesmo período, ingressei como professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará, na Faculdade de Educação do campus de Bragança. Fui aprovada no concurso das disciplinas Didática e Prática de Ensino. Como professora, aprovei um projeto de pesquisa voltado à articulação do campo da Didática com a Inclusão. Tal projeto, ainda numa perspectiva da pesquisa bibliográfica, tinha por objetivo identificar que saberes estavam mais evidentes no saber-fazer do professor quando tinham incluídos nas suas salas alunos com deficiência. Nesse sentido, a primeira etapa da pesquisa se deu por meio do levantamento de teses, dissertações, artigos e livros que tiveram como objeto de investigação a prática do professor.

Nesse levantamento me deparo com o documento do Ministério da Educação Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (2005), que objetivava publicar registros de práticas bem sucedidas que efetivavam a educação inclusiva. Esse é um dos primeiros sinais de definição do objeto de pesquisa.

Ainda nesse contexto, acabei também assumindo disciplinas voltadas ao campo da Inclusão e desenvolvi com os alunos do curso de Pedagogia uma oficina para os professores da rede pública de educação do município de Bragança. A partir das experiências dos alunos, os quais uma parte já era professor da Rede, optamos por desenvolver oficinas que apresentassem possibilidades de trabalho efetivamente inclusivas. Tal efetividade se faz quando a escola comum “reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 9)

Nesse movimento, senti-me cada vez mais instigada a pesquisar a prática do professor no processo de inclusão, mais especificamente a inclusão da pessoa em situação de deficiência na sala regular da escola comum. Dessa forma, debrucei-me num diálogo entre os elementos do campo da didática, do currículo e da inclusão.

As contínuas leituras sobre práticas, inclusão e currículo colocaram-me diante da certeza de que as práticas curriculares inclusivas não podem ser adjetivadas de fracassadas, porque, caso sejam, não serão inclusivas. Nesse sentido, os relatos presentes nos documentos do Ministério da Educação (MEC) podem ser considerados como um dos motivadores da investigação de práticas curriculares inclusivas com a intenção de identificar e analisar os elementos que, na contramão do que a maioria das pesquisas revelava, conseguiam/conseguem produzir e garantir trabalhos orientados pelo princípio inclusivo.

Os estudos e as vivências como professora, como pesquisadora e como integrante de um grupo de estudo e pesquisa me colocaram diante da temática e objeto *práticas curriculares inclusivas*. Vale esclarecer que o objeto não é o trabalho do professor diante da inclusão de alunos em situação de deficiência, mas a prática curricular inclusiva desse professor, que, consoante ao esclarecimento acima, não pode ser após a pesquisa ou no seu próprio processo, adjetivada como fracassada, posto que dessa forma, não seria inclusiva.

Em função disso comecei a voltar meu olhar e escuta aos relatos de professores sobre suas práticas quando se viam diante de pessoas em situação de deficiência matriculadas nas classes comuns. Nos diálogos travados com professores, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (em Bragança) e pelo próprio vínculo de amizade com muitos professores de Belém, funcionários da Rede Pública Estadual de Educação, pude identificar relatos que sinalizavam a existência de tais práticas.

Essas práticas, de acordo com a fala dos professores, eram permeadas pela compreensão do valor da diferença, do respeito ao ritmo do aluno, da ressignificação do conceito de conteúdos de ensino, não apenas vinculados aos aspectos cognitivos. Além disso, pareciam ser práticas que garantiam o aprendizado dos alunos com deficiência no cenário da escola regular. Vale ressaltar que esses relatos que evidenciavam práticas curriculares inclusivas eram sempre de professores que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aspecto que me conduziu a delimitar a pesquisa a essa etapa de ensino.

Assim, parti para o levantamento de teses e dissertações junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de visualizar as conclusões das pesquisas nesses níveis de formação. Quando colocado como palavra-chave o termo práticas curriculares inclusivas identifiquei oitenta e quatro dissertações (mestrado) e vinte e cinco teses (doutorado), 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 ensino⁴. Desse total, apenas uma pesquisa foi desenvolvida na região Norte, estado do Pará, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI).

Por meio do mapeamento pude perceber que 85,2% das pesquisas concluíram que o processo de inclusão da pessoa em situação de deficiência era marcado pela fragilidade das ações do professor e por consequência do “fracasso” desse processo. Inclusive a única pesquisa da região encontrada no Portal reafirma essa conclusão ao discutir a inclusão a partir dos saberes docentes, conforme podemos observar no excerto abaixo:

[...] o saber inclusivo, o impacto entre a cultura surda e a cultura ouvinte no mesmo ambiente de aprendizagem, o que sinalizou para a existência de duas escolas no mesmo espaço e situações de aulas que propiciaram a inclusão e a exclusão dos alunos surdos no contexto [...] (PAIXÃO, 2010).

Esse quadro situa a educação inclusiva no campo da intenção ou da impossibilidade na medida em que são definidas como fracassadas ou excludentes e também revela que as pesquisas sobre práticas curriculares inclusivas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do país.

Especificamente no estado do Pará, nos dois programas de pós-graduação em educação, vinculados ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA e ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA), foi possível identificar em seus respectivos *sites* apenas quatro dissertações concluídas⁵, entre os anos de 2005-2011 (UFPA) e 2007-2009 (UEPA) preocupadas em discutir a inclusão das pessoas em situação de deficiência na escola regular. Destas, apenas uma teve como objetivo discutir o currículo moldado⁶ pela prática pedagógica das professoras na Educação Infantil, objeto que mais se aproxima do objeto aqui definido.

Em meio a esse cenário que qualifica a inclusão como fracasso pude observar tanto nos relatos como nas publicações do Ministério da Educação, possibilidades assertivas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação⁷. Nesse sentido, tais práticas podem se constituir trilhas para a implementação efetiva da educação inclusiva, não como modelos a serem seguidos, mas como possibilidades de rearranjos didático-pedagógicos, sem desconsiderar a urgência da

⁴ As demais pesquisas eram referentes a formação de professores, políticas educacionais, inclusão do negro, da cultura popular entre outros objetos de investigação.

⁵ No que se refere à temática da inclusão esse número aumenta para seis.

⁶ A pesquisa desenvolvida pelo IEMCI foi voltada aos saberes experienciais.

⁷ Denominações utilizadas pelo Ministério da Educação para delimitar e se referir aos sujeitos da Educação Especial

garantia de condições favoráveis (formação de professores, recursos financeiros, materiais pedagógicos e de acessibilidade, infraestrutura, entre outros) à implementação dessa proposta que hoje se apresenta como política.

Esses aspectos acabam por definir a relevância acadêmica e social desta pesquisa na medida em que apresenta, registra e analisa práticas curriculares inclusivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, colocando-se como uma possível fonte de consulta que possa subsidiar o trabalho de professores da educação básica no processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum.

1.2 ENCONTRO: A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A definição do problema de pesquisa se desenvolveu num processo intenso de conflitos entre o campo teórico e a realidade que me era apresentada já no início da pesquisa de campo. Nesse sentido, de forma a tornar claro o percurso de construção do problema, serão apresentados dois momentos, aqui denominados *cenar*: a elaboração do problema a partir dos dados bibliográficos, documentais e da pesquisa exploratória; e a (re)elaboração do problema no confronto com os primeiros indicadores resultantes do processo de observação.

Cena 1: O percurso objetivo: as marcas da pesquisa bibliográfica

A inclusão do aluno em situação de deficiência na escola comum tem sido marcada pelo grande investimento do governo federal por meio de: definição de uma política educacional específica à Educação Especial na perspectiva da inclusão; formação continuada de professores da escola regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE); implementação de salas de recursos multifuncionais⁸ nas escolas regulares; destinação de recursos financeiros como investimento no AEE. Num período de aproximadamente dezesseis anos, contados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma a inclusão como política educacional, é possível identificarmos o quanto essa questão é alvo de atenção se considerarmos o conjunto de leis, decretos, resoluções e portarias referentes à inclusão da pessoa em situação de deficiência, conforme quadro a seguir:

⁸ No ciclo 2005-2009 foram implementadas 15.551 salas de recursos multifuncionais em todo território nacional, tendo sido atendidos 4564 municípios.

QUADRO 1: DOCUMENTOS REFERENTES À INCLUSÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM/ 1996-2010

| Ano | Tipo de documento | Descritor |
|-------------------|--------------------------|--|
| LEIS | | |
| 1996 | Lei nº 9. 394 LDBEN | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| 2002 | Lei nº 10. 436 | Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. |
| DECRETOS | | |
| 1999 | Decreto nº 3. 298 | Regulamenta a lei nº7. 853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. |
| 2005 | Decreto nº 5. 626 | Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. |
| 2007 | Decreto nº 6. 094 | Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. |
| 2008 | Decreto nº 6. 571 | Dispõe sobre o atendimento educacional especializado |
| PORTARIAS | | |
| 1999 | Portaria nº 319 | Institui no MEC, vinculada à Secretaria Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. |
| 2000 | Portaria nº 554 | Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille. |
| 2003 | Portaria nº3. 284 | Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. |
| RESOLUÇÕES | | |
| 2001 | Resolução CNE/CEB nº2 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. |
| 2002 | Resolução CNE/CP nº1 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. |
| 2009 | Resolução CNE/CEB nº4 | Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. |

FONTE: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão – INCLUDERE (adaptado pela autora)

Além dos documentos acima citados, em 2008 o Ministério da Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão com o objetivo de:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 2011 é baixado o Decreto 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial, agora denominada Atendimento Educacional Especializado e revoga o Decreto 6.571 de 2008.

Esse investimento pela inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação se justifica quando observamos o aumento significativo do número de matrículas desses sujeitos nas classes comuns das escolas regulares de ensino, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA 1: EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS INCLUIDOS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO – BRASIL (2007-2010)

| ANOS | NÍVEIS DE ENSINO | | | |
|------|------------------|-------------|--------|---------|
| | ED. INFANTIL | FUNDAMENTAL | MÉDIO | TOTAL |
| 2007 | 24.634 | 239.506 | 13.306 | 277.446 |
| 2008 | 27.603 | 297.986 | 17.344 | 342.933 |
| 2009 | 27.031 | 303.383 | 21.465 | 351.879 |
| 2010 | 34.044 | 380.112 | 27.695 | 441.851 |

FONTE: MEC/INEP, 2010 (adaptado pela autora)

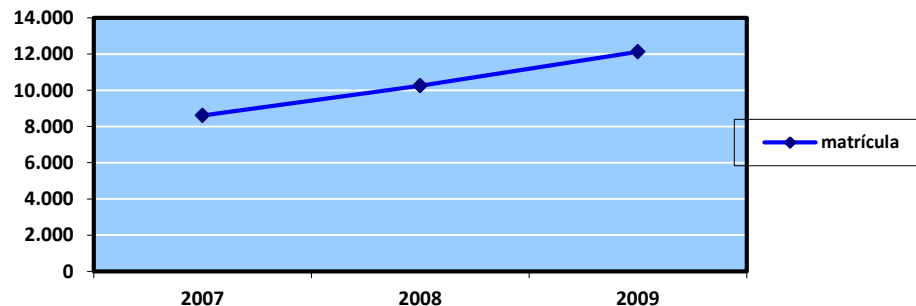
Analisando a tabela podemos aferir que o índice de matrícula de alunos do AEE aumentou uma média de aproximadamente 60% num intervalo de quatro anos. Desse total a

Educação Infantil apresenta um aumento de 38%; o Ensino Fundamental 58,7%; e o Ensino Médio 108%.

Como se pode observar é o ensino médio que melhor representa essa evolução significativa no número de matrícula avançando em quatro anos mais que o dobro da matrícula em relação ao ano de 2007. No entanto, é o ensino fundamental que apresenta o maior número absoluto de alunos frequentando a escola regular.

O Pará também apresenta índices bem expressivos com relação ao processo de inclusão do aluno da AEE na escola regular, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULA DE ALUNOS INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS DAS ESCOLAS REGULARES DO ESTADO DO PARÁ ENTRE OS ANOS 2007 – 2009.



FONTE: MEC/INEP

Percebe-se assim, que em três anos o número de alunos incluídos nas classes regulares das escolas comuns no estado do Pará aumentou uma média de 20%. Em 2010, esse número avança um pouco mais revelando o mapa de alunos do AEE que passam a compor os dados educacionais, conforme se observa na tabela 2.

TABELA 2: MATRÍCULA INICIAL EM 2010 NO ESTADO DO PARÁ – EDUCAÇÃO ESPECIAL

| DEPENDÊNCIA | ALUNOS DA ESCOLA ESPECIAL, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS | | | | |
|-------------|--|------------|---------------|-------------|--------------|
| | CRECHE | PRÉ-ESCOLA | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ENSINO MÉDIO |
| Estadual | 0 | 31 | 1.484 | 743 | 701 |
| Federal | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Municipal | 72 | 978 | 9.767 | 1744 | 6 |
| Privada | 118 | 327 | 1.222 | 161 | 53 |
| Total | 190 | 1336 | 12.474 | 2.651 | 764 |

FONTE: INEP/MEC (2010)

Se em 2009 o número de alunos em situação de deficiência matriculados nas escolas comuns é de aproximadamente doze mil, em 2010 esse número aumenta para mais de dezessete mil, apresentando com isso uma evolução média de 41% em apenas um ano.

Desse total de alunos matriculados nas escolas do estado do Pará, Belém é o município que detém o maior índice de matrículas (ver Tabela 3).

TABELA 3: MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULA INICIAL EM 2010 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

| MUNICÍPIO | ALUNOS DA ESCOLA ESPECIAL, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS |
|------------|--|
| Abaetetuba | 527 |
| Ananindeua | 420 |
| Belém | 1.306 |
| Cametá | 425 |
| Santarém | 499 |

FONTE: INEP/MEC (2010)

Belém apresenta um quantitativo significativo de alunos em situação de deficiência que estão assim distribuídos nas dependências administrativas (ver tabela 4).

TABELA 4: MATRÍCULA INICIAL EM 2010 NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA – EDUCAÇÃO ESPECIAL

| DEPENDÊNCIA | ALUNOS DA ESCOLA ESPECIAL, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS | | | | |
|-------------|--|------------|---------------|-------------|--------------|
| | CRECHE | PRÉ-ESCOLA | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ENSINO MÉDIO |
| Estadual | 0 | 31 | 806 | 365 | 140 |
| Federal | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 |
| Municipal | 3 | 36 | 261 | 47 | 6 |
| Privada | 5 | 109 | 238 | 107 | 31 |
| Total | 8 | 176 | 1.306 | 522 | 179 |

FONTE: INEP/MEC (2010)

É importante notar que a despeito da rede municipal no estado do Pará apresentar o maior índice de alunos em situação de deficiência (tabela 2), quando se restringem os dados

ao município de Belém essa situação não se repete, ficando a rede estadual com o maior número de alunos incluídos.

É nesse cenário de grandes investimentos e de aumento desses “novos” públicos às escolas comuns que são também produzidos um conjunto de publicações⁹ que objetivam orientar o trabalho do professor no processo de escolarização/educação dos alunos em situação de deficiência e que a Educação Especial passa a ser “denominada” de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ganhando esta nova conformação e objetivos sendo materializada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que na escola comum chega sob a forma de Sala de Recursos Multifuncionais.

Outra forma de incentivo e investimento do Ministério da Educação é o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças, que está na sua segunda edição e objetiva identificar, registrar e divulgar por meio do relato ou narrativa de professores e gestores, trabalhos qualificados no âmbito da inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Todo esse investimento, que também é revelador das dificuldades de implementação da proposta de educação inclusiva, contrasta com a qualidade da educação destinada aos alunos em situação de deficiência matriculados nas escolas comuns, conforme concluíram as pesquisas de Castro (2002), Pletsch (2009), Miotto (2010).

No cenário da inclusão, as práticas curriculares passam a ser adjetivadas de inclusivas e, no caso dessas pesquisas essas práticas curriculares inclusivas passam a ser também adjetivas de excludentes e/ou fracassadas, o que denota o aspecto paradoxal desse processo. Mas qual o sentido de *inclusiva* circunscreve essa prática? O que seria uma prática efetivamente inclusiva diante de tantas pesquisas que apresentam e qualificam a inclusão como excludente? Nesse sentido, é fundamental esclarecer a concepção de educação inclusiva que aqui utilizo como qualificadora de práticas curriculares.

Apropriando-me de Beyer (2006, p. 75), começo a definição de educação inclusiva demarcando que “para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém, apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas”¹⁰. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida a partir do binarismo inclusão-exclusão e alunos normais-com deficiência, posto que dessa forma

⁹ Em 2010 o MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial, publicou 10 fascículos de orientação ao trabalho pedagógico junta às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, cujo título corresponde à Política Nacional de Educação Especial: “a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

¹⁰ É importante ressaltar que essa compreensão não nega a necessidade de se considerar as especificidades pedagógicas essenciais para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência ao currículo escolar.

fragilizaria e simplificaria a concepção de inclusão, restringindo-a a ideia de “estar dentro”, portanto, vinculando-a apenas ao número de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns.

Assim, mesmo que haja a necessidade da inclusão se iniciar pela garantia do direito de acesso à educação de todos os sujeitos que dela foram privados, no âmbito educacional a inclusão precisa ser compreendida como um princípio orientador da escola, materializado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia também do acesso ao currículo, ao conhecimento, pelos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar. Portanto, a ideia de incluir vincula-se diretamente a garantia da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a inclusão educacional torna-se a base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação, docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira, infraestrutural e pedagógica), com o objetivo de qualificar o processo ensino-aprendizagem, valorizando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A educação inclusiva se constituiria no equilíbrio (não de forma simétrica, mas numa relação intrínseca e de interdependência) entre a igualdade e a diferença, o comum e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo, compreendidos como pares dialéticos.

Clark *et al* (1997), citados por Marchesi (2001, p. 96) são assertivos ao apresentarem o seguinte cenário e questionamento:

É fácil ver como se pode acomodar o que é comum – formulando um currículo comum, criando escolas completamente inclusivas e proporcionando experiências de aprendizagem idênticas para todas as crianças. É também fácil de ver que caminhos mais óbvios para responder às diferenças seguem exatamente estratégias opostas: a formulação de currículos alternativos, a criação de diferentes escolas para diferentes tipos de alunos e provisão de diferentes experiências de aprendizagem para diferentes grupos ou indivíduos. Mas como podem precisamente estas diferentes perspectivas tão diversas ser conciliadas de tal maneira que os currículos sejam comuns e também diferenciados, que as escolas sejam inclusivas mas também seletivas, que as classes proporcionem experiências de aprendizagem e sejam as mesmas para todos e diferentes para cada um?

O excerto acima nos dá condições concretas de compreender porque o processo de inclusão do aluno em situação de deficiência tem sido marcado pelo desconforto do professor diante desse “novo” público que chega à escola comum.

Assim, para autores como Rodrigues (2001,2003), a inclusão educacional tem se consolidado na escola por meio de uma *inclusão-excludente*, argumentando-se que o movimento de inclusão, da forma como vem se materializando contribui para a reafirmação da exclusão na medida em que se configura em propostas paliativas ou isoladas que acabam

por reforçar a condição desigual entre os indivíduos, apresentando-se como ações caritativas em benevolência a grupos minoritários.

Em âmbito nacional muitas são as pesquisas (Damasceno *et al*, 2006; Duek; Naujorks, 2006; Prioste; Raiça; Machado, 2006) que nas suas proposições de analisar como vem se institucionalizando essa perspectiva de organização da escola e das práticas educativas, acabam por concluir que os alunos em situação de deficiência são segregados no interior da própria sala de aula comum na medida em que são criados contínuos paralelismos curriculares. Portanto, reforçam a ideia do fracasso dessa nova perspectiva educacional.

No levantamento de teses e dissertações desenvolvido junto ao Portal da CAPES foi possível também identificar, a partir dos resumos publicados, aspectos que, de acordo com os pesquisadores, se colocaram como barreiras ou impeditivos da consolidação da educação inclusiva¹¹:

1) Despreparo do professor

[...] A pesquisa, assim como inúmeras outras, mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores (PLETSCH, 2009).

2) Dificuldade na adaptação curricular

há poucas práticas inovadoras sendo desenvolvidas pelos professores de ciências e que estes estão sozinhos e despreparados no que diz respeito à realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo que venham responder à inclusão do aluno com deficiência visual (CASTRO, 2002).

3) Construção de currículos homogêneos

no que se refere às ações curriculares, dentro da sala de aula, constatou-se um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com deficiência visual, devido a uma prática docente que ainda privilegia a explanação de conteúdos, exercícios, e a avaliações escrita e individual, desencadeando, desta forma, práticas de ensino excludentes (MIOTTO, 2010).

A análise dos dados obtidos destacou a resistência da escola para responder à proposta pedagógica da educação inclusiva, aspecto que guarda relação com as especificidades do Ensino Médio, a estrutura tradicional do ensino alicerçado sobre a ideia de classe homogênea e a baixa expectativa dos educadores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência mental (CAVALCANTI, 2007).

¹¹ Os resumos foram encontrados no Portal da Capes, por isso, na referência a numeração das páginas não aparecem.

4) Construção de currículos paralelos

[...] Por fim, o estudo mostra as divisões operadas nos currículos investigados a fim de demarcar os espaços específicos de aprendizagem de surdos/as e ouvintes (AMARAL, 2010).

A conclusão de Mendes (2008, p. 157) sintetiza os indicadores acima referentes ao “fracasso” das práticas curriculares inclusivas ao afirmar que:

[...] a identificação da diferença e as possibilidades de atendimento pensadas são decorrentes dos próprios princípios orientadores da prática curricular. Nas situações observadas, vemos que as diferenças são valoradas negativamente pelas práticas curriculares da sala de aula. Com base nessa valoração, as diferenças que incomodam são identificadas por práticas intuitivas pouco sistematizadas e sem orientações específicas pelos professores e decorrem da observação e interação com os colegas do cotidiano escolar.

Essa mesma conclusão se reafirma na pesquisa de Amaral (2006) que tem por objetivo analisar o currículo moldado nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de Belém/PA. Segundo a pesquisadora

Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de educação infantil da rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, principalmente na implementação de adaptações no acesso ao currículo da educação infantil (AMARAL, 2006, p. 8).

Considerando que “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” (SACRISTAN, 1999, p. 73), todos 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. Nesse sentido, 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 é suficiente para possibilitar aprendizado e desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

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

Diante dessa afirmativa, podemos considerar que os professores podem estar vivendo um processo de desestabilização de suas práticas, ainda cristalizadas, mas já sintomáticas de transformações. Essas novas práticas, estariam assim fazendo surgir um ciclo inovador, mas ainda se colocam como “exceção” e por isso são tratados como “modelos” especialmente pelos órgãos gestores.

No investimento de pesquisa que venho desenvolvendo tanto em documentos oficiais quanto na literatura especializada pude identificar nas produções de Stainback; Stainback *et al* (1999) e Mittler (2003) “resultados exitosos” referentes a implementação da proposta de educação inclusiva em seus países – respectivamente EUA e Inglaterra.

No Brasil, esse movimento é mais evidente nos documentos que são publicados pelo Ministério da Educação, especialmente nas publicações presentes no *link* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e *sites* vinculados à organizações não-governamentais, como o DIVERSA: educação inclusiva na prática (<http://www.diversa.org.br/>). O *site* é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o Ministério da Educação e se propõe a divulgar práticas bem sucedidas de inclusão da pessoa em situação de deficiência e relatar estudos de caso desse processo.

As três pesquisas identificadas no Portal da CAPES como reveladoras de práticas curriculares inclusivas apresentaram as seguintes conclusões:

As análises das práticas pedagógicas evidenciaram que as aulas eram planejadas em conjunto pelos professores: regente e de apoio. Os professores de apoio, além de interpretar (Libras/Língua Portuguesa) as falas da professora regente também orientavam o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Também verificamos que as atividades desenvolvidas em sala utilizaram diversos recursos imagéticos e objetos (MESERLIAN, 2009).

Na ação colaborativa, registra avanços no que se refere ao planejamento/ação/reflexão; ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas; à multiplicação dessa ação colaborativa para outras turmas por meio da ação dos professores do laboratório pedagógico; ao envolvimento dos profissionais do laboratório pedagógico com os pedagogos e professores

do ensino comum; ao comprometimento dos professores do ensino comum com os alunos com necessidades educacionais especiais; à problematização de crenças e valores relacionados com a diversidade (VIEIRA, 2007).

O objetivo desta pesquisa consistiu em refletir sobre a prática do professor pesquisador face aos desafios da inclusão de jovens e adultos, especialmente dos alunos com necessidades especiais, os deficientes visuais, numa escola com tempos e espaços diferenciados. [...]. A partir deste ponto, o trabalho focaliza vários contextos significativos: cidade de Campinas, o CEMEFEJA “Pierre Bonhomme” e o microcosmo – a sala ambiente de Geografia onde ocorreram as práticas inclusivas estudadas. Na pesquisa, o autor analisa a construção do conhecimento geográfico envolvendo as histórias do deslocamento social dos alunos e as práticas voltadas ao surgimento de uma Geografia dos Sentidos, inclusiva, construída para e com os alunos deficientes visuais e sublinha as conseqüências dessas práticas na sua própria transformação enquanto professor pesquisador em reflexão (SILVEIRA, 2009).

Assim, num cenário onde grande parte das pesquisas concluem que o processo de inclusão de pessoas em situação de deficiência nas escolas comuns de ensino acabam por fracassar, portanto, acabam por não ser inclusivas, as práticas curriculares reconhecidas como inclusivas tornam-se instigantes, especialmente pelo fato de que os argumentos que justificam o fracasso revelarem efetivamente a escola que temos historicamente constituída, a escola que exclui porque seleciona na mesma proporção que homogeneiza.

As pesquisas citadas acima evidenciam a necessidade do desenvolvimento de práticas colaborativas e do investimento na ressignificação das metodologias e materiais de ensino o que refletirá inevitavelmente nas formas e critérios de avaliação. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação inclusiva traz novos desafios e discussões para a Didática assim como para a Formação de Professores. Portanto, os professores que tem suas práticas reconhecidas como inclusivas tornam-se sujeitos potenciais de pesquisas tendo em vista que caracterizar e analisar suas práticas pode trazer contribuições fundamentais à educação e à sociedade.

No entanto, precisamos ter a clareza que tais professores são, antes de pessoas institucionais (profissionais), pessoas sociais. Assim, suas práticas determinam e são determinadas por elementos sociais (trajetória de vida) e institucionais (escolas e espaços de formação). Nesse movimento as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas só podem ser compreendidas numa interface com o processo de “tornar-se professor” (NOVOA, 1992).

Contemporaneamente o Brasil tem buscado intensamente, por meio de políticas educacionais para a Educação Básica e para o processo de formação de professores, a materialização de um “tornar-se professor inclusivo”.

Sem a pretensão de afirmar que o professor é a figura transformadora por excelência para esse “modelo” de escola, responsabilizando-o pelo sucesso ou pelo fracasso, compreendo que a nova perspectiva de escola inclusiva conduz a ressignificação de práticas e, por consequência, do sentido de ser professor na contemporaneidade.

Assim, associada à investida bibliográfica, foi realizada a pesquisa exploratória¹² junto com a comunidade escolar (professores, pais, gestores, coordenadores) com o objetivo de identificar o professor reconhecido como tendo uma prática curricular inclusiva.

Foi nesse o cenário inicial que, objetivando analisar as práticas desses professores e compreender como estes se tornaram inclusivos, foram definidas as questões iniciais de pesquisa:

- 1) Como esses docentes tornaram-se professores inclusivos?
- 2) Como se desenvolvem as práticas curriculares dos professores reconhecidos pela comunidade escolar como inclusivos?
- 3) Que fatores corroboram/contribuem para que esses professores promovam práticas curriculares inclusivas?

Contudo, estas foram secundarizadas em função da dinâmica que o estudo foi adquirindo. Minha incursão no lócus de pesquisa me colocou num cenário bastante singular: o ser inclusivo para aquela comunidade estava em função de um outro parâmetro que até aquele momento eu não conseguia enxergar. Foi esse conflito entre o empírico e o teórico que me conduziu à redefinição de determinados aspectos da problematização e das questões de pesquisa.

Cena 2: Redefinindo a rota – as marcas das experiências no lócus de pesquisa

De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 51) “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Assim, segundo Trivinos (1991, p. 84) na pesquisa qualitativa “os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão num contexto fluente de relações [...]”.

¹² Essa etapa da pesquisa será mais bem explorada no item a seguir.

Assim, imersão no *lócus* de pesquisa foi um aspecto fundamental na definição do problema e emergência das categorias de análise. Exatamente pelo fato dos acontecimentos não serem fixos e isolados, foi por meio *das marcas das experiências no lócus de pesquisa* que consegui compreender aquilo que de forma aparente estava distante de ser inclusivo, pelo menos naquela escola.

Com o objetivo de deixar claro como as questões de pesquisa foram se redesenhando e a tese se apresentando na articulação dos dados apresentarei brevemente alguns aspectos dessa prática, pois esta será detalhada e descrita no decorrer da próxima seção.

Depois da pesquisa exploratória na escola *lócus* de pesquisa, iniciei no fim da primeira quinzena de janeiro a observação na sala do 3º ano (ano letivo de 2011). Num primeiro momento estive muito mais preocupada com a adaptação das crianças e da professora a minha presença, no entanto, não deixei de fazer meus registros no caderno de campo¹³.

Numa rápida descrição da rotina foi possível ilustrar que o cotidiano daquela turma era marcado por conteúdos copiados no quadro, distribuídos de forma disciplinar, seguidos de exercícios de fixação e de atividades diferenciadas para alguns alunos com laudo – as atividades eram geralmente vinculadas ao recorte-colagem e pintura. Todos os dias, no decorrer de aproximadamente duas semanas, essas eram as marcas que identificavam aquela turma, reafirmando a cultura objetivada da escola imersa num ciclo reprodutor fechado da prática daquela professora.

Ora, a configuração do cotidiano escolar dessas crianças e da prática da professora me deixava angustiada porque fugia completamente aos parâmetros de educação inclusiva que havia me apropriado por meio da literatura e da política curricular. Em termos gerais, compreendia que a prática curricular inclusiva, para possibilitar acesso ao currículo e o desenvolvimento da escolarização, deveria estar configurada por intervenções pedagógicas que: valorizassem o trabalho em equipe como forma privilegiada de organização da turma; favorecessem aprendizagens colaborativas; redefinissem as formas de agrupamento, tal como Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) apresentam – a partir das experiências de países da Europa.

Na mesma medida, a configuração do cotidiano daquela turma me causava ansiedade e me desafiava a encontrar o que havia de diferente ou inclusivo para que essa professora tivesse sua prática assim reconhecida pela comunidade escolar.

¹³ Os fundamentos metodológicos serão apresentados no item metodologia.

Percebi, então, que precisava me desprender dos referenciais e da representação de ser professor inclusivo que acabei me imbuindo no decorrer de minha trajetória acadêmica e profissional, não para me esvaziar de fundamentações, mas para sair do engessamento e “enxergar” aquilo que a comunidade enxergava e, a partir daí, construir minhas análises.

Se considerar que

As representações¹⁴ nascem a partir de interesses de grupos ou frações de classes, que desenvolvem formas de explicar o real segundo seus interesses. São as necessidades sócio-históricas que geram as representações, mas é o homem singular ou coletivo que as formula e difunde. Os grupos, as frações de classe ou a classe social que veiculam seus interesses e aspirações nos planos pessoal e social atuam como caixa de ressonância, difundindo e ao mesmo tempo modificando a representação que, nesse momento, é coletiva (ABREU, 2009, p. 49).

Ora, a despeito dos avanços e das conquistas, não podemos perder de vista que a inclusão compõe e é discurso de uma política neoliberal, portanto, ressoa a ideologia de um determinado grupo (STOER; MAGALHÃES, 2003). Nesse sentido, os aspectos configuradores de uma prática inclusiva que animavam minhas expectativas, são apenas uma forma de compreender e implementar a inclusão e provavelmente são, atualmente, a forma predominante/dominante.

Claro que esses aspectos postos acima sobre o que seria uma prática inclusiva não são negativos, mas acabam por se configurar em amarras sobre a forma de se fazer inclusão. É como se fosse necessário criar uma pedagogia homogênea e hegemônica para valorizar a diferença.

Essas reflexões não simplificavam minhas análises apenas me permitiam experimentar o *desengessar* da moldura que buscava enquadrar a professora num modelo. Esse *desengessamento* me colocava diante da fluidez do “modelo” de inclusão, assim como da compreensão de que o significado não é polissêmico *apenas* por ter definições diferentes advindas das políticas ou de diferentes campos teóricos. A polissemia do significado de inclusão está também nas necessidades e expectativas dos sujeitos que a experimentam. Sujeitos reais, vivos, marcados por histórias, por contextos sociais e culturais diversificados. Assim, mais do que construir um juízo de valor sobre a prática daquela professora (qualificando-a [a prática] como inclusiva), construído a partir de parâmetros abstratos para o contexto daquela escola (Escola Pará), via-me incentivada a buscar identificar que elementos de “inclusividade” estavam presentes naquela prática real reconhecida pela comunidade escolar como inclusiva.

¹⁴ As afirmativas dessa autora sobre representação estão apoiadas em Lefèbvre.

É importante esclarecer que o termo inclusividade possui aqui uma aplicação semântica. A expressão *práticas curriculares inclusivas* apresenta a inclusão como qualidade da ação, portanto, adjetivo da prática, o que remeteria assim ao seu contrário (antônimo), 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” (HERNADES, 2008), **inclusividade**, portanto, torna *inclusivas* em substantivo. Nesse sentido, a expressão *práticas curriculares com elementos de inclusividade* compreende a inclusão como coisa que se materializa em estado, situação ou quantidade. Portanto, a inclusão como substantivo (inclusividade) aplicado ao termo práticas curriculares sai de uma dimensão subjetiva (juízo de valor) para uma dimensão constitutiva, nesse sentido, revela materialidade. Materialidade essa que compõem a prática curricular.

Diante disso, e de posse desses esclarecimentos, precisei redefinir minhas questões de investigação deslocando um pouco o foco do objeto de pesquisa. Assim, mais do que compreender e analisar a prática da professora, precisava saber o que estava por detrás daquele reconhecimento dessa prática como inclusiva pela comunidade escolar da Escola Pará. Foi nesse processo de (des)encontros que me deparei com a categoria cultura escolar. Esta, não emergiu de um movimento teórico no sentido de tentar articular cultura escolar e inclusão, mas dos dados de campo que me colocaram diante da necessidade de outros referenciais além dos da inclusão.

Assim, com fortes marcas da minha imersão no *lócus* de pesquisa, foi se delineando o seguinte problema: Por que uma prática que pode ser considerada não inclusiva a partir da literatura da inclusão é reconhecida como inclusiva pela comunidade escolar da Escola Pará? Tal problema se desdobra nas seguintes questões norteadoras:

- 1) Que elementos de inclusividade compõem/alteram a cultura objetivada da escola materializada na prática curricular da professora L?
- 2) Que práticas curriculares são consideradas como inclusivas pela comunidade escolar da Escola Pará?
- 3) Qual a influência que a cultura escolar possui no que está subjacente à ideia de inclusão incorporada pela comunidade escolar da Escola Pará?

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu com o objetivo geral de analisar os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará na indicação da prática de professora L como inclusiva, mesmo que a partir da literatura da inclusão essa prática possa ser percebida como não inclusiva. Diante disso, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar os elementos de inclusividade que compõem/alteram a cultura objetivada da escola materializada na prática curricular da professora L.
- 2) Compreender porque determinadas práticas são consideradas como inclusivas pela comunidade escolar da Escola Pará.
- 3) Analisar a influência da cultura escolar na constituição da ideia de inclusão para a comunidade escolar da Escola Pará.

1.3 CONSTRUINDO TEIAS DE INFORMAÇÃO: O MOVIMENTO METODOLÓGICO

A discussão sobre práticas só é possível de ser compreendida numa articulação intrínseca com o sujeito que a desenvolve, pois para Sacristán (1999, p. 70) a prática é construída historicamente, já que é constituída de ações e esta “traz consigo marcas de outras ações prévias”. Ainda segundo ele

A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é uma prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória (SACRISTAN, 1999, p. 72).

Ancorada nessa concepção, alguns aspectos foram imprescindíveis no desenvolvimento desta pesquisa, entre eles, a compreensão de que:

Cada instituição é única, cada sala de aula se compõe de modo diferenciado, cada microgrupo é inédito e cada pessoa que ali desenha a cena, quer seja situando-se em seu centro ou em suas margens, emoldura o cotidiano escolar imprimindo-lhe um novo matiz num jogo de luzes e sombras (MONTEIRO, 2005, p. 142).

Nessa perspectiva, esta pesquisa se desenvolveu sob uma abordagem qualitativa que segundo Gamboa (2007, p 61) “proporciona a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”.

Considerando a problemática apresentada na subseção acima o estudo de caso se apresentou como método mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa deve ser utilizado para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, entre outros fenômenos relacionados, além de trabalhar com fatos do presente, cuja dinamicidade é frequente.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), citando Merriam (1988), “um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Assim, como técnicas principais na coleta de dados, utilizei a observação participante e a entrevista semiestruturada.

A observação se colocou relevante no sentido de me aproximar da prática curricular desenvolvida pela professora. Para Angrosino (2009, p. 56) “a observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. A partir dessa concepção, fiz minha imersão no campo de pesquisa e iniciei um processo de apuração dos demais sentidos em função de num primeiro momento buscar os elementos da prática apenas pela visão, condição que me mantinha impregnada pela busca do que eu gostaria de ver e não do que estava acontecendo.

Vale ressaltar que para Angrosino (2009, p. 34)

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

Portanto, sem buscar a neutralidade, mas na intenção de manter a criteriosidade científica organizei um roteiro de observação (apêndice 1), como forma de subsidiar meus registros de campo e “enxergar” além daquilo que meus olhos poderiam ver. A elaboração do roteiro teve como parâmetro as variáveis metodológica de intervenção que, de acordo com Zabala (1998), constituem as práticas educativas.

Como o processo de observação se iniciou em janeiro em função de durante o segundo semestre letivo do ano de 2011 os professores terem passado aproximadamente trinta dias letivos em greve, precisava buscar informações referentes ao início do trabalho da professora com aquela turma. Dessa forma, solicitei da professora uma narrativa escrita de suas memórias sobre o trabalho com aquela turma, isso porque a professora possuía apenas o plano de curso daquele ano. O trabalho por ela desenvolvido no início do processo não possuía outros registros escritos (projetos e relatórios) e nem imagens que revelassem o desenvolvimento do seu trabalho naquela turma.

Foi o conjunto desses diferentes registros e técnicas de coletas de dados me conduziram à elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada e a ampliação do número de sujeitos a quem elas foram aplicadas.

A entrevista foi uma técnica escolhida porque, de acordo com Flick (2004, p. 99), “permite maior proximidade com o sujeito, deixando-o exprimir sua subjetividade, ela é capaz

de revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação”.

Segundo Szymanski (2008, p. 14), “a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter da experiência [...]”. Dessa forma, colocou-se como indispensável para a compreensão do desenvolvimento da prática da professora e para a identificação dos elementos de inclusividade.

Vale lembrar que no processo de coleta e dados, especialmente da observação identifiquei um distanciamento entre a prática real (a desenvolvida cotidianamente pela professora) e a ideal (a definida pela literatura e pela política sobre inclusão educacional). É importante reafirmar que a professora não foi escolhida por mim, mas pela comunidade escolar da Escola Pará. Assim, considerando também que as questões de pesquisa foram se modificando no decorrer do processo, os sujeitos da mesma foram redefinidos. No cenário que se constituiu, a fala da comunidade se tornou fundamental para a compreensão da prática curricular *inclusiva* daquela professora.

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

QUADRO 2: 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 |
| Responsável¹⁵ de aluno | R1 |
| Responsável de aluno | R2 |

A escolha de cada sujeito se deu a partir dos seguintes critérios, além do fato de terem indicado a professora como tendo uma prática inclusiva:

- **Professora da sala regular:** indicação da comunidade escolar da Escola Pará

¹⁵ Optei pela denominação “responsável” pelo fato da R1 ser mãe de um dos alunos e R2 ser cuidadora de outro. R2 acompanha A desde quando ele tinha três anos de idade e cuida dele em período integral enquanto os pais estão trabalhando. No período da entrevista (setembro de 2012) A estava com dezesseis anos, portanto R2 convive com A há treze anos.

- **Professora da SRM:** disponibilidade em conceder a entrevista
- **Ex Coordenadora da SRM:** em função do cargo que assumia na escola que a colocava diretamente em contato com todos os professores da instituição.
- **Coordenadora pedagógica da escola:** profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico das professoras do primeiro ciclo, portanto, também do trabalho da Professora L .
- **Responsáveis de alunos em situação de deficiência:** eram as mais presentes e todos os dias esperavam na escola a saída de seus filhos. R1 e R2 eram responsáveis, respectivamente, por F e A.

Vale dizer que para a Professora L foi aplicado um roteiro de entrevista específico (apêndice 2) e para os demais sujeitos foi organizado outro roteiro (apêndice 3).

Associado a essas técnicas, também desenvolvi a análise documental a partir dos registros pedagógicos da professora. A análise documental se configura como instrumento privilegiado de coleta de dados, já que “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse sentido, foram analisados o projeto político pedagógico da escola (PPP), este mais com o objetivo de buscar informações sobre a organização pedagógico-curricular da instituição, e os documentos pedagógicos da professora (plano de curso, relatórios de avaliação e atividades desenvolvidas com as crianças).

Bogdan e Biklen (2010, p. 182) afirmam que “[...] os investigadores qualitativos na sua maioria não tomam os registros sobre os estudantes por aquilo que eles dizem acerca da criança, mas sim pelo que revelam acerca das pessoas que fazem esses registros [...]”. Diante disso, mas do que encontrar pistas sobre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, esses registros trouxeram indicadores sobre a prática curricular da professora L.

O tratamento que os dados coletados receberam está intimamente ligado a alguns aspectos que Minayo (1994, p. 13-15) chama atenção quando discute sobre a pesquisa em Ciências Sociais. A autora define o objeto das Ciências Sociais como “histórico, com consciência histórica, imbuído de uma identidade entre sujeito e objeto, imerso em ideologia e essencialmente qualitativo”. Nesse sentido, foi fundamental compreender o contexto endógeno e exógeno em que essa prática curricular da professora L se desenvolvia.

É importante ressaltar que a análise do material coletado requer cautela na medida em que as categorias pré-selecionadas podem ser mantidas, alteradas ou eliminadas, uma vez que a interlocução entre os dados empíricos e teóricos passa a requerer unidade entre ambos. Foi exatamente o que aconteceu no decorrer desta pesquisa.

Assim, na busca de estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO, citada por NETO, 1994, p. 69) tentei seguir as etapas que para Pádua (2000, p. 78), constituem esta fase: “1) classificação e organização; 2) estabelecimento das relações existentes entre os dados (pontos de divergência, pontos de convergência, tendências, regularidades, princípios de causalidade, possibilidades de generalização); 3) quando necessário, tratamento estatístico dos dados”.

Os dados foram tratados a luz da Análise de Conteúdo, tendo em vista que essa abordagem me permitiu categorizar as informações por meio de temáticas que emergiram no decorrer da pesquisa.

A opção por essa perspectiva de tratamento se deu também pelo fato de me permitir analisar o conteúdo manifesto (implícita ou explicitamente) nas fontes de investigação, possibilitando fazer inferências, as quais, de acordo com Franco (2003), se configuram num procedimento intermediário que vai possibilitar ao pesquisador a passagem, explícita ou controlada, da descrição à interpretação, portanto, levou-me a uma compreensão mais segura das respostas obtidas e, conseqüentemente permitiu analisar com mais criteriosidade aquilo que se define como elementos de inclusividade que compõem a prática curricular da Professora L.

Foi no processo de descrição, análise e interpretação dos dados que a tese foi se construindo, não como confirmação ou negação de hipóteses pré-estabelecidas, mas como construção numa relação direta com o objeto de investigação.

O movimento da pesquisa me colocou diante da necessidade de trabalhar com questões até então ausentes: os elementos de inclusividade e a cultura escolar. Foi na interlocução dessas duas categorias que cheguei à tese de que a prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir e se apropriar da cultura *própria* da escola.

Diante disso, e para apresentar os argumentos que sustentam a tese, este texto está organizado em cinco seções. Na primeira seção, *Introdução*, é apresentado o tema, o objeto de

investigação, o processo de construção do problema de pesquisa, assim como seu percurso metodológico.

A seção dois, intitulada *Abrindo as cortinas: a prática curricular da Professora L*, objetiva-se contextualizar e descrever a ação pedagógica desenvolvida pela professora na turma do 3º ano durante o ano letivo de 2011, tendo como base as variáveis metodológicas de intervenção como forma de categorizar os elementos que constituem sua prática.

Posteriormente, na seção três, *Práticas curriculares inclusivas – entre o fracasso e o sucesso: onde se situa a prática da Professora L?*, objetiva-se cotejar e analisar a prática da Professora L à luz dos referenciais da educação inclusiva. No decorrer da seção, além da definição conceptual da categoria prática curricular, busca-se compreender de que forma as práticas curriculares inclusivas vão sendo produzidas e, no processo, ganhando as adjetivações de fracassadas ou bem sucedidas. É nesse processo que a prática curricular da professora L vai sendo entrelaçada na intenção de identificar onde se situaria sua prática se interpretada com base nesse referencial. A partir daí são cruzados esses elementos com os dados de campo, especialmente os argumentos da comunidade escolar que reconhecem a prática da Professora L como inclusiva, no sentido de apresentar em que contexto a cultura escolar “aparece” nesse cenário.

A seção quatro, intitulada *Os elementos de inclusividade presentes na prática da professora L: uma leitura a partir da cultura escolar*, retoma a prática da Professora com o objetivo de analisá-la a partir da cultura escolar, sem a intenção de concluir que esta é bem sucedida ou fracassada, mas no sentido de apresentar os elementos de inclusividade que estão subjacentes a tal prática e que possibilitaram o seu reconhecimento como inclusiva. Os elementos de inclusividade são compreendidos como algo substantivo na ação da professora e permitiram, na relação com a cultura escolar, defender a tese de que uma prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir e se apropriar da cultura escolar.

Finalmente, nas Considerações Finais, seção cinco, são retomados os aspectos centrais da tese com o objetivo reconstruir a lógica do raciocínio e apresentar de forma sintética e reflexiva como as questões foram sendo respondidas, tornando-se argumentos para a sustentação da tese.

Posterior à parte textual encontram-se as referências e os apêndices.

2 ABRINDO AS CORTINAS: A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA L

Esta seção tem por objetivo apresentar a prática curricular da Professora L descrevendo-a a partir das variáveis metodológicas de intervenção a fim de tornar clara a configuração da ação educativa da professora diante do processo de inclusão de alunos em situação de deficiência na sala regular de uma escola comum. Nesse sentido, a seção foi construída com base nos dados de campo, especialmente os dados oriundos da observação coligidos no diário de campo. Para efeito de contextualização da prática da Professora a seção sistematiza-se no sentido de: a) relatar o processo de identificação da prática reconhecida como inclusiva – movimento vivenciado na pesquisa exploratório onde busquei, pela comunidade escolar, definir de quem seria a prática inclusiva a ser analisada; b) apresentar a professora que teve sua prática reconhecida como inclusiva (além dos alunos em situação de deficiência como protagonistas de construção dessa prática) e o local onde sua prática é desenvolvida; c) e, finalmente, descrever a prática dessa professora a partir das variáveis metodológicas de intervenção. Esse movimento descritivo é fundamental para deixar mais claro a complexidade do problema apresentado na seção anterior, assim como subsidiar os argumentos que serão apresentados no decorrer da tese.

2.1 EM BUSCA DE UMA PRÁTICA RECONHECIDA COMO INCLUSIVA: O MOVIMENTO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Identificar as práticas curriculares inclusivas e os atores/autores dessas práticas nesse contexto exigiu um processo intenso de aproximação com professores, coordenadores, gestores e pais de alunos até se definir o sujeito de pesquisa, portanto, o sujeito reconhecido pela comunidade escolar como professor que tem desenvolvido práticas curriculares inclusivas.

Diante disso, fui construindo teias de comunicação, pois identificar a prática curricular inclusiva parecia naquele momento algo impossível.

As teias de comunicação se iniciaram a partir de dois pontos: 1) o relato de professores que trabalham em escolas públicas estaduais com os quais tenho uma aproximação pessoal; 2) os relatos de alguns professores de escolas públicas municipais do

município de Bragança durante as disciplinas de Estágio Supervisionado que ministrava como docente da UFPA.

Nesse percurso acabava sendo comum as pessoas afirmarem que algum professor havia desenvolvido um trabalho diferente ou interessante diante do processo de inclusão.

Contudo, esses caminhos iniciais não podiam ser os definidores dos sujeitos de pesquisa porque eram impressões pessoais a partir da escuta desses relatos. Assim, para validar e justificar a escolha dos sujeitos parti para elementos “externos” a minha impressão. Busquei nas Coordenadorias de Educação Especial (COEES) tanto do Estado quanto dos municípios de Belém e Bragança indicação de professores que poderiam ser definidos como inclusivos. Em Bragança houve a indicação de uma escola. Na Rede Municipal de Belém, a despeito da dificuldade em definir quem seria essa docente, foi indicada uma professora que era considerada inclusiva pela COEES por frequentemente acompanhar a criança com laudo de deficiência às suas consultas médicas. Na Rede Estadual, foram indicadas as escolas localizadas em Belém que possuem o Atendimento Educacional Especializado e que, portanto, são denominadas de “escola referência”.

Tais informações me eram muito vagas. Assim, precisava delimitar um pouco mais as questões e a possível abrangência da pesquisa para que pudesse chegar a esses professores e suas práticas. Nesse sentido, optei por abrir mão da possibilidade de buscar essa prática em Bragança porque havia começado em 2009 o movimento mais intenso para a garantia da inclusão, inclusive com elaboração de políticas locais. Essa opção se justifica pela compreensão de que a construção de práticas curriculares (especialmente as inclusivas) é derivada de um conjunto de elementos que envolvem, entre outras coisas, a política, as produções intelectuais, os suportes infra estruturais necessários à garantia da inclusão com qualidade. Portanto, “são práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículo pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos sujeitos [...]” (MENDES, 2008, p. 118). Aspecto ainda muito incipiente naquele município.

No que se refere à Rede Municipal de Educação de Belém considerei o argumento da Coordenadoria de Educação Especial (COEES) pouco consistente e muito distante da perspectiva e compreensão que tenho sobre o processo de inclusão. Vale ressaltar que naquele momento ainda estava muito engessada por uma forma padrão e normativa de se fazer inclusão na escola. Assim, também descartei a possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa com a professora indicada.

Busquei então nas escolas públicas estaduais localizadas em Belém esses sujeitos, inclusive porque o processo de implementação da inclusão é mais intenso e se iniciou em meados da década de 1990 (MESQUITA; PANTOJA, 2000).

Assim, novamente retornei aos professores com os quais possuía uma aproximação pessoal e que estavam trabalhando nas escolas públicas estaduais (inclusive no AEE). Esses me indicaram as escolas Estadual Pará e Estadual Belém¹⁶. Essas indicações vinham acompanhadas da justificativa de que nelas já se observavam trabalhos didático-pedagógicos em que as crianças em situação de deficiência apresentavam desempenho escolar satisfatório por participarem efetivamente das atividades curriculares. A Escola Estadual Belém vinha acompanhada de uma especificidade: era a escola que estava ganhando visibilidade social por meio da imprensa pelo seu trabalho com a inclusão. No entanto, meu objetivo não era pesquisar a escola, mas a prática de professores, assim, a escolha dos sujeitos não poderia ser aleatória, em função disso, o critério para a seleção do sujeito era o reconhecimento do trabalho desse professor pela comunidade escolar.

Portanto, em ambas iniciei o contato com a comunidade escolar. Foi na Escola Pará que consegui conversar com um maior número de sujeitos, sendo possível ter um representativo de coordenadores, técnicos e professores do AEE e pais de alunos em situação de deficiência.

Com esses sujeitos, ainda em pesquisa exploratória, procurei encontrar os professores por eles reconhecidos como aqueles que desenvolvem práticas curriculares inclusivas. Assim, para cada grupo de sujeitos foram apresentados tipos diferentes de questionamentos.

Aos técnicos e professores do AEE, assim como à coordenação pedagógica da escola houve as seguintes indagações¹⁷:

- 1- Como vem se desenvolvendo o processo de inclusão na escola?
- 2- O que as crianças têm aprendido?
- 3- Que professor mais tem avançado nesse trabalho?
- 4- O que ele tem feito?

Aos pais de alunos em situação de deficiência, numa roda de conversa na Escola Pará e de forma individualizada na Escola Belém, foram feitas as seguintes perguntas:

- 1- Que avanços seus filhos apresentaram desde que foram matriculados nessa escola?
- 2- O que os professores fizeram para eles conseguirem esses avanços?

¹⁶ Por questões éticas as escolas terão seus nomes resguardados e a elas serão atribuídos nomes fictícios

¹⁷ Na escola Belém conversei apenas com uma professora do AEE.

3- Qual professora você indica como aquela que mais contribuiu com a aprendizagem de seu filho? Por quê?

Foi na Escola Pará que encontrei os argumentos mais próximos da concepção de inclusão educacional que adoto para desenvolver esta pesquisa, assim como maior clareza dos dados, especialmente na fala dos pais. Além disso, foi nela que consegui cercar os diversos integrantes da comunidade escolar.

De acordo com a fala dos coordenadores, técnicos e professores do AEE e dos pais de alunos a Professora L, do 3º ano, é aquela que mais tem conseguido garantir o processo de inclusão por: 1) Desenvolver um trabalho pedagógico que envolve todas as crianças da turma; 2) desenvolver trabalhos individuais que atendem a necessidade de cada um; 3) desenvolver uma relação afetiva saudável com as crianças; 4) possibilitar a aproximação dos pais à escola.

Diante disso, essa professora tornou-se um dos sujeitos desta pesquisa e seu trabalho foi acompanhado nos anos letivos de 2011 e 2012 em turmas do 3º ano do ensino fundamental¹⁸.

2.2 O CENÁRIO E OS PROTAGONISTAS: A ESCOLA, A PROFESSORA L E SEUS ALUNOS DA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O cotidiano escolar é marcado por um conjunto de fatores que interferem diretamente na prática curricular desenvolvida no microcosmo que é a sala de aula. Portanto, a sala de aula não é um espaço isolado, mas um dos elementos – talvez o central – que constituem e materializam a existência da escola. Portanto, se a sala de aula compõe a escola, a compreensão das relações nela estabelecidas (seja entre os sujeitos entre si e destes com o conhecimento) passam a ser melhor compreendidos quando o cenário e os protagonistas da cena estiverem apresentados.

O Cenário

A escola lócus de pesquisa, aqui denominada Escola Pará, é uma instituição pública estadual com cem anos de existência situada em um bairro central de Belém. A despeito de

¹⁸ Em função da complexidade que a pesquisa foi tomando e do número de entrevistados que foi aumentando abandonei os dados de observação da turma do 3º ano do ano letivo de 2012.

sua localização, atende crianças, adolescentes, jovens e adultos de bairros periféricos da capital.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) ofertando ensino fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a mesma vivencia a transição da organização do ensino fundamental de séries para anos e entre 2011 e 2012 experimenta a reestruturação de seu projeto político pedagógico (PPP), no qual foram observadas as seguintes configurações:

- **Organização do tempo de escolarização:** adequação a Lei 11.274/2006 e as DCN para o Ensino Fundamental que prevê a organização desta etapa de ensino em anos. Contudo, a escola ainda passa por um movimento de adequação a essa perspectiva.
- **Organização do currículo:** O currículo é organizado em eixos. Nos anos iniciais do ensino fundamental eles estão assim estruturados: Eixo 1: Literatura e Português. Eixo 2: Matemática e Ciências; Eixo 3: História e Geografia.
- **Avaliação:** desenvolvido por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento e aprendizagem do aluno culminando com a elaboração de pareceres semestrais. Vale dizer que a despeito dessa configuração, a prova continua sendo um instrumento utilizado pelos professores, sendo definida pela escola a semana das provas.

A Escola Pará é considerada referência em inclusão, especialmente por possuir a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Atualmente possui matriculados quinze alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que recebem o atendimento especializado no contra turno de sua matrícula na sala regular. Além destes, nove alunos frequentam a classe especial¹⁹, amparada pelo Decreto 7611/2011, e os alunos com deficiência visual (DV) são atendidos pelos professores itinerantes.

Além das salas de aula, da SRM e da classe especial, a escola possui refeitório, sala de professores, laboratório de informática, sala de leitura, secretaria, sala de coordenação e administração, quadra (não coberta), auditório e área livre.

As suas condições arquitetônicas são bastante comprometidas e por isso a Instituição tem sua revitalização prevista para o ano de 2012²⁰.

¹⁹ A classe foi implantada no ano letivo de 2012 por orientação da Coordenadoria de Educação Especial do Estado do Pará.

²⁰ Apesar da previsão, em dezembro de 2012 a reforma ainda não havia se iniciado.

A despeito de receber um número significativo de alunos lesionados ou com TGD, a escola não possui acessibilidade em sua infraestrutura. Quase todo o prédio possui um nível de elevação bem mais alto que o terreno, por isso o acesso a grande maioria das salas de aula se dá pelas escadas. Apenas as salas das turmas de 1º e 2º ano e a classe especial foram construídas no mesmo nível do terreno. A escola possui dois andares e nos altos funcionam todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental. O piso, especialmente da área externa apresenta irregularidades (calçada com níveis diferentes de altura).

Vale dizer, no entanto, que a escola mantém sua arquitetura original, aspecto que justifica o fato de a acessibilidade ainda ser uma barreira, portanto, um elemento que coloca os alunos lesionados em situação de deficiência.

Os protagonistas: os sujeitos da turma do 3º ano-manhã da Escola Pará

A professora: A Professora L tem formação em Pedagogia e especialização em Educação Inclusiva por uma faculdade particular localizada em Belém/PA. É professora contratada pelo Estado e em 2011 vivia sua primeira experiência profissional na rede pública, mas já havia sido docente na rede privada durante três anos.

Segundo a professora L, foi a turma do 3º ano a sua primeira experiência com a inclusão de alunos em situação de deficiência na escola regular. Contudo, seu interesse pela questão se inicia durante seu processo de formação inicial no curso de Pedagogia em função das discussões possibilitadas pelo próprio curso e pelo fato de ter tido uma colega de turma com deficiência.

A professora L assumiu a turma na Escola Pará em maio de 2011, trabalhando apenas nessa turma no turno da manhã. Durante a noite trabalhava numa escola privada. Mas, em função do trabalho desenvolvido junto aos alunos em situação de deficiência, no ano letivo de 2012 a professora foi convidada a compor a equipe de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim pela manhã atua na sala regular e a tarde no atendimento especializado.

Os alunos: No ano letivo de 2011 a turma era composta por dezessete alunos. Era uma turma conhecida como “problema” por ser composta por pré-adolescentes e adolescentes entre 10 e 16 anos, portanto, com forte distorção idade-série, a maioria com problemas sociais

(envolvimento com gangue, furtos, agressões) e por possuir seis alunos em situação de deficiência. Estes alunos chegaram à escola com os seguintes laudos:

**QUADRO 3: LAUDO DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA
MATRICULADOS NA TURMA DO 3º ANO DA ESCOLA PARÁ**

| ALUNO ²¹ | LAUDO |
|---------------------|---------------------------|
| A | Deficiências Múltiplas |
| F | TDAHA e Déficit cognitivo |
| JL | TDAHA/autismo/asperger |
| JP | Déficit cognitivo |
| L | Autismo |
| M | Síndrome de Down |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pela professora L.

De acordo com o MEC, estes alunos estariam classificados como: pessoas com deficiência, pessoas com transtorno global de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação. Contudo, no decorrer desta tese situo esses alunos como pessoas em situação de deficiência. Consoante à análise social/cultural que me proponho a desenvolver sobre as práticas curriculares a utilização do termo comporta uma carga fundante para minha pesquisa.

É especialmente no final do século XX e início do XXI que a pessoa com deficiência passa a ser percebida como cidadão, sujeito social que possui direitos e deveres a serem cumpridos. Nesse cenário, a deficiência passa a ser compreendida pelo modelo social, onde a sociedade “é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes incapacidade [...]” (SASSAKI, 2010, p. 44-45). Dessa forma, o autor alerta que a sociedade cria pelo menos sete condições que contribuem para a “desvantagem da pessoa com deficiência desempenhar seu papel social”, a saber: ambientes restritivos; políticas discriminatórias; padrões de anormalidade; barreiras arquitetônicas; pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea; desinformação sobre a deficiência; práticas discriminatórias.

De acordo com Diniz (2007), o modelo social da deficiência tem Hunt, um sociólogo deficiente físico, como precursor, que na década de 1960, com fortes influências do marxismo questiona o modelo médico da deficiência e passa a trata-la como forma de opressão social.

²¹ No decorrer do texto esses alunos serão identificados sempre pelas iniciais de seus nomes.

Assim, “o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado.” (DINIZ, 2007, p. 19).

Diante desse reconhecimento é possível perceber que a deficiência não é mais tratada como um “desnível” pessoal, mas um “desnível” da sociedade para lidar com as diferenças.

Assim, numa perspectiva cultural/social²² “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 10). Nesse sentido, a lesão estaria na pessoa, sendo um “dado corporal isento de valor”, e a deficiência estaria nas barreiras sociais e culturais construídas na sociedade, portanto, “o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ, 2007, p. 18).

A escola, compreendida como instituição social e possuidora de uma cultura que lhe é própria, mas com marcas do social, acaba sendo, portanto, um ambiente de opressão ao sujeito lesionado, pois sua cultura foi construída predominantemente a partir da ideia de normalidade e homogeneização. Portanto, as dificuldades para a inclusão não estariam na pessoa deficiente, mas na própria limitação da escola em atendê-la.

Assim, considerando a falta de consenso com relação a expressão mais adequada para se referir ao público da educação especial que no contexto da inclusão passa a ser atendido na sala regular é fundamental demarcar de que lugar conceptual o objeto de investigação será discutido, bem como as expressões que serão aqui utilizadas. Portanto, se a prática curricular é compreendida como cultura objetivada e esta é reveladora não só das ações desenvolvidas pelos docentes, mas fundamentalmente da cultura que constitui a escola historicamente. Se essa cultura objetivada da escola esteve/está predominantemente assentada na ideia de normalização e homogeneização, portanto, torna-se barreira para o atendimento a diversidade.

Assim, a opção pela expressão *pessoa em situação de deficiência* não é alegórica, mas reveladora das barreiras sociais e culturais criadas nas diversas instituições que dificultam a participação do indivíduo lesionado, deslocando o problema da inclusão da pessoa deficiente para a educação enquanto um bem social e para a escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento da educação formal dos sujeitos sociais.

A expressão também abre a possibilidade de superação dessa perspectiva. De acordo com Anjos (2011, p 34) a expressão em *situação de* implica a possibilidade de modificação da

²² Vale destacar que existem duas gerações que discutem a deficiência a partir do modelo social, assim, tal compreensão é redimensionada pelas marcas pós-modernas no início da década de 1990, passando a deficiência a ser compreendida como um modo de vida, “mas, diferentemente dos outros modos de vida, a deficiência reclama o ‘direito de estar no mundo’”. (DINIZ, 2007, p. 70).

situação, de intervenção sócio-histórica, portanto, não engessa a possibilidade de implementação efetiva de uma educação inclusiva.

A Escola Pará, conforme descrita em suas dimensões infra estruturais, evidencia essa barreira. E o fato da turma ser reconhecida como “problema” torna clara a barreira social para a inclusão, portanto, revela a escola em suas múltiplas dimensões como “deficiente” para atender alunos lesionados.

Independente da presença da criança em situação de deficiência, a turma vivia e experimentava o preconceito pelo conjunto de “problemas” que a qualificavam.

A professora em questão era a terceira a assumir a turma naquele ano. Em seu memorial a professora afirma:

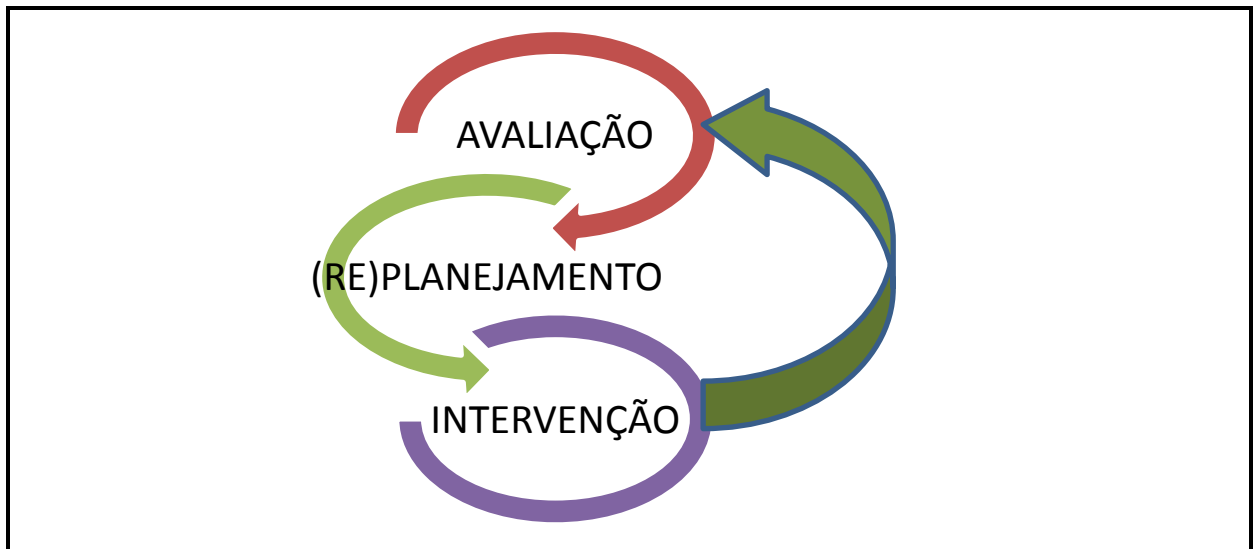
Assumi a turma 302/9 no mês de Maio, logo que cheguei na sala me deparei com uma turma de 17 alunos, sendo 6 alunos especiais e 11 alunos ditos normais, a situação da turma era bastante complicada, pois já havia passado pela mesma diversas professoras e nenhuma conseguiu ficar, todas alegavam que eram muitas crianças especiais juntas numa só sala de aula, e as ditas normais também eram muito difíceis de se trabalhar.

A despeito da situação a professora anuncia que “Aos poucos eles vão deixando de ser a turma problema, e agora todos falam ‘a turma da professora L’, ou seja, eles têm uma referência” (Memorial da Professora L). Talvez esse seja o primeiro indicador de inclusividade presente na prática da professora.

2.3 A PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA L

Para Zabala (1998) a prática – que ele define como educativa – envolve o momento do planejamento da intervenção e da avaliação, como elementos de uma ação processual, reflexiva e continuada, conforme ilustra a figura a seguir:

FIGURA 1: A PRÁTICA COMO PROCESSO



FONTE: Produzido pela autora com base em Zabala (1998).

Para Zabala (1998), a prática é constituída em sua ação pelas variáveis metodológicas de intervenção (VMI) que se delimitam em:

[...] certas atividades ou tarefas determinadas [...], a forma de agrupa-las em sequências de atividades [...], determinadas relações e situações comunicativas que permitem identificar certos papéis concretos dos professores e alunos [...], certas formas de agrupamento ou organização social da aula [...], uma maneira de distribuir o espaço e o tempo [...], um sistema de organização de conteúdos [...], uso dos materiais curriculares [...] e um procedimento para a avaliação [...] (ZABALA, 1998, p. 20-21).

Tais variáveis se configuram em dimensões que compõem as unidades didáticas e que dão subsídio “para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar”²³ (ZABALA, 1998, p. 19).

As unidades didáticas são desenvolvidas por sequências de atividades, definidas por Zabala (1998, p. 18) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. Ainda para esse autor, nas unidades didáticas estão incluídas todas as variáveis metodológicas de intervenção, que são assim objetivadas e definidas pelo autor (1998, p. 20-21):

- a) *sequência de atividades de ensino/aprendizagem* ou sequencias didáticas: maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma sequencia didática;

²³ Nesse sentido, independente de se desenvolver um ensino mais tradicional ou mais globalizador – como propõe Zabala – as variáveis metodológicas de intervenção sempre comporão toda e qualquer prática educativa.

- b) *o papel dos professores e dos alunos*: são as relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos;
- c) *organização social da aula*: forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelecem;
- d) *Utilização dos espaços e do tempo*: as diferentes formas de ensinar tendo a dinâmica de utilização espaço/tempo como um fator de aprendizagem;
- e) *Organização dos conteúdos*: forma de organização dos conteúdos a partir de modelos mais disciplinares ou globais;
- f) *Materiais curriculares*: o papel e a importância que adquirem, nas diferentes formas de intervenção [...];
- g) *O sentido e o papel da avaliação*: entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, como no de uma concepção global do processo ensino/aprendizagem.

Foi a partir dessas variáveis que organizei meu plano de observação e categorizei a prática da professora e é a partir delas que tal prática será apresentada. Contudo, para que esta não se mostre de forma fragmentada escolhi umas das aulas²⁴ para apresentar na íntegra e posteriormente detalharei a prática²⁵ a luz das VMI.

A opção pela aula abaixo se deu em função de ser aquela que apresenta o maior número possível de atividades antes e depois do recreio sendo assim bastante representativa da organização do trabalho da Professora L.

É importante ressaltar que em função de estarem intimamente relacionadas na ação educativa o isolamento de cada variável pode levar a fragmentação da prática. Nesse sentido, estas serão agrupadas como uma forma de melhor elucidar a complexidade da prática, na mesma medida que possibilitará perceber as interfaces, (re)arranjos e (re)configurações que a professora promove na organização curricular na busca de desenvolver uma educação inclusiva.

²⁴ Iniciei as atividades de pesquisa na escola em outubro de 2011 na busca de definição do sujeito de pesquisa. Em dezembro de 2011 fiz o contato com a professora L e, em função das festividades de final de ano, acordamos de iniciar o processo de observação em janeiro. Acompanhei a turma ao longo de dois meses e meio, em quinze sessões de observação.

²⁵ Os dados dessa prática foram obtidos nas sessões de observação e serão apresentados por meio dos registros de campo produzidos em cada sessão.

A aula – descrevendo a cotidianidade

Belém, 20 de janeiro de 2012.

Apesar da data as aulas ainda eram referentes ao ano letivo de 2011, pelo fato deste ter sido estendido em função da greve dos professores. Estava na minha terceira sessão de observação naquela turma e tanto a professora como os alunos já se sentiam mais a vontade com minha presença.

Cheguei à escola em torno de oito horas da manhã, a aula se iniciava às sete e meia. Na sala estavam presentes doze alunos (dentre eles quatro em situação de deficiência), dispostos em fila indiana, mas não organizados de forma tão simétrica. A sala era mais larga do que cumprida e possuía mais cadeiras do que alunos. Estes tinham entre 10 e 16 anos e cursavam o 3º ano do ensino fundamental. Nesse dia, copiavam do quadro, dividido em três partes, conteúdos da matemática. No primeiro terço do quadro estava disposto o assunto – fração –, nas outras duas partes constavam os exercícios. Exceto os alunos A, M (diagnosticados como deficiência múltipla e síndrome de Down, respectivamente) e C (que ainda não copiava do quadro e não reconhecia as letras) todos os outros – inclusive os alunos L e JP (com diagnóstico de autismo e déficit cognitivo) copiavam aquele assunto.

Enquanto a professora escrevia no quadro os alunos A, M e C estavam sem atividade. O aluno A andava pela sala sentando cada momento numa cadeira diferente; M brincava com balões e chamava um de seus colegas que copiava o assunto do quadro para interagir com ele; C sentou-se ao meu lado esperando por uma atividade.

Em torno de oito e quinze a professora entregou a esses alunos atividades numa folha (a cópia de uma atividade de livro da educação infantil) [que posteriormente comporia a brochura individual de cada uma dessas crianças].

Para a criança C a atividade era sobre letras do alfabeto – a criança teria que ligar as letras aos rótulos. Para A e M foi entregue uma atividade de pintura. O aluno M fez o seu trabalho sozinho e depois entregou à professora que o parabenizou e disse que já lhe entregaria outra atividade. A professora estava acompanhando o aluno A que neste dia estava muito agitado (batia nas cadeiras e gritava). Tal era a agitação que foi necessário chamar sua cuidadora (a quem ele é extremamente obediente). Mas logo depois de sua saída A voltou a gritar e bater nas cadeiras. A professora então alterou a voz falando com firmeza e ele se acalmou.

Depois disso, a professora foi explicar o conteúdo posto no quadro e resolver o exercício com os demais alunos. Enquanto ela acompanhava os demais, A e M ficaram sem atividade e C pintava o seu trabalho. Os alunos levaram quase todo o tempo até o recreio, às nove e quarenta e cinco, só para terminar de copiar. Aqueles que terminaram antes do recreio receberam máscaras para pintar (as máscaras eram para organizar a sala para o Carnaval).

Na hora do recreio todos saíram para pegar seu lanche, A foi para a companhia de sua cuidadora e liberado após o recreio, L e JP brincavam com os colegas das outras salas, M ficou sentado na área livre observando o movimento na escola. Dez horas bateu a campainha do fim do recreio, mas os alunos retornaram para a sala uns quinze minutos depois porque antes de entrarem foram ao banheiro e tomar água. Enquanto eles retornavam a professora copiava a atividade do quadro no caderno do aluno JP, já que este ainda não havia concluído.

Depois do retorno de todos os alunos a professora entregou para a turma o livro de Geografia, exceto para M e C. A professora explicou que era a primeira vez que estava usando o livro e justificou que demorou a usar porque antes os alunos não estavam preparados já que não sabiam nem o alfabeto e nem sabiam se comportar. Dizia: “agora vocês já tem condições de usar”.

De posse do novo material a professora solicitou que os alunos abrissem o livro na página nove. Ela fez a leitura de uma parte do texto e explicou o a diferença entre paisagem natural e cultural. Pediu também para que as crianças observassem as figuras nas diferentes páginas. Depois desse momento solicitou que os alunos fizessem leitura silenciosa e tentassem resolver o exercício. A professora também informou que eles levariam o livro para a casa para fazer um dever e que na segunda-feira corrigiria a atividade. Enquanto isso, C e M estavam sem atividade.

Depois que a professora terminou de atender a turma no coletivo, foi desenvolver atividade com a aluna C. Era um exercício de interpretação de texto. O texto tinha como título “Letra A” e este foi lido pela professora para a aluna. A C tinha que desenhar o conteúdo do texto. Depois de resolver a atividade, a aluna pintou sua produção. M continuou sem atividade até o fim da aula.

Em torno das onze horas e quinze minutos os alunos começaram a organizar seus materiais para voltarem para casa. Às onze e meia a campainha soou e mais um dia de trabalho naquela turma foi concluído

A aula descrita apresenta uma prática organizada de forma bastante linear, fundada basicamente na compilação de tarefas registradas no quadro e a magnitude do livro didático, que até então, era privilégio de uso apenas da professora, provavelmente pela compreensão de que a utilização do livro está diretamente vinculada ao domínio da leitura para o uso desse material curricular. Paradoxalmente, a aula perde a linearidade com a presença de crianças em situação de deficiência, especialmente daquelas que apresentam comprometimento cognitivo. Para estes o atendimento é mais individualizado, as atividades são distintas do restante da turma e isso exige da professora a produção de “alternativas” diante da diversidade.

Num primeiro momento, cabe apenas tentar descrever pedagogicamente a prática da professora com base nas VMI, tal como afirmei anteriormente. Contudo, para a compreensão da dinâmica daquele cotidiano não me deterei apenas na aula descrita acima, mas nas aulas observadas ao longo da pesquisa de campo.

2.3.1 OS SUJEITOS DO PROCESSO, A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA AULA E A UTILIZAÇÃO ESPAÇO/TEMPO

A prática curricular – considerada como inclusiva pela comunidade escolar – desenvolvida pela professora L tem como traço a manutenção de uma organização tradicional da turma, mas sem o impedimento da formação de pares e grupos para a realização das atividades. Cotidianamente a professora enfileirava as carteiras, mas essa organização era alterada pelos alunos à medida que eles iam buscando formar seus agrupamentos de acordo com as necessidades que se apresentassem, conforme se pode observar nos trechos das notas de campo a seguir.

Sessão 1: A professora começou a aula colocando a atividade no quadro e enquanto os alunos sem laudo e dois com laudo (mas sem comprometimento cognitivo) copiavam, ela ia atender individualmente os alunos com maior dificuldade e que apresentavam comprometimento cognitivo.

Sessão 6: [...] as crianças estavam sentadas em frente ao quadro copiando o exercício de Matemática. Estavam enfileiradas na parte central da sala. As alunas C e F ficaram próximas, sentadas à lateral da sala, fazendo suas atividades na folha (escrita e pintura,

respectivamente). O aluno M, mesmo que estivesse junto com o grande grupo, estava sem atividade.

Apesar da professora não definir que a atividade era em grupo, geralmente os alunos formavam pares ou grupos em sala para resolver suas tarefas. Algumas vezes o critério era a amizade, outras vezes o aluno que “sabe mais”. Assim, por mais que não fosse um aspecto planejado pela Professora, não existia pela sua parte o impedimento da organização de grupos na sala de aula.

Para Zabala (1998) a organização da sala em grupos móveis ou grupos fixos colaboram para o desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais²⁶, respectivamente, na medida em que nos grupos móveis há a necessidade de o aluno precisar “se adaptar às diferentes capacidades, ritmos, estilos e interesses” de cada integrante do grupo. Já nos grupos fixos os alunos desenvolverão suas “capacidades de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p 124).

Para Zabala (1998, p. 92) o professor precisa desenvolver relações interativas com os alunos de forma a promover sua aprendizagem, portanto, coloca que uma das funções do professor ao ensinar é “contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização”.

Essas interações entre os alunos e com a própria professora eram muito presentes na turma, que tinha o diálogo e a ajuda mútua como elementos-chave no cotidiano daquela sala de aula, conforme é possível observar nas descrições abaixo.

Sessão 9: [...] a aluna F, para concluir sua atividade, precisava montar e colar um quebra-cabeça em seu caderno. Atividade essa que ela achava muito difícil. Ela dizia que preferia falar sobre o Neymar (jogador de futebol). Então, a aluna L, que já havia concluído sua atividade de Matemática, foi ajudá-la na atividade. [...]. Após o recreio a professora a professora informou que eles teriam ditado, isso causou uma agitação entre os alunos. Nesse momento L, JP e C formaram um grupo e enquanto a professora ditava JP escrevia as palavras e ajudava L. A aluna C disse que não conseguiria fazer a atividade, por isso ficou apenas observando os colegas.

²⁶ De acordo com Zabala (1998) os conteúdos são organizados em tipologias (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais) os quais serão explicados e explorados no decorrer da Tese.

Sessão 13: A turma estava organizada em semicírculo e os alunos possuíam cada um, um bloco de atividades reproduzidas de livros. As atividades eram as mesmas para todas as crianças, exceto para o Arthur. As atividades eram de Língua Portuguesa: separação silábica, caça-palavras e palavras cruzadas. Alguns realizam a atividade sozinhos, outros com a orientação da professora e outros com a colaboração de seus próprios pares.

Foi interessante observar a autonomia dos alunos e o respeito que tinham uns pelos outros. Durante o período de observação em nenhum momento percebi qualquer situação de discriminação ou exclusão entre eles.

Os momentos de dispersão, concentração, brincadeiras, tarefas compunham um complexo naquela sala de aula, mas fundamentalmente o respeito entre eles. Inclusive na hora do intervalo, por mais que na maioria das vezes marcado pela ausência da professora.

A sala de aula foi o espaço por excelência utilizado no desenvolvimento das atividades curriculares. As atividades fora desse espaço eram as aulas de Educação Física e de Canto que aconteciam, respectivamente, na quadra e numa sala que na época funcionava como sala de multimeios²⁷.

Sessão 1: A sala de aula da turma do 3º ano é localizada no final do corredor principal, ficando próximo à escada de acesso à lanchonete e dos banheiros. A sala possui quatro ventiladores (funcionando apenas dois), 26 carteiras para estudantes, uma mesa/cadeira para professora, dois armários e um quadro branco. A sala tem formato retangular, sendo mais larga que comprida, nela há quatro janelas (duas laterais à direita – que dão para a quadra e duas no fundo – com visão para a lanchonete). As carteiras são organizadas, predominantemente, em fila indiana e como tem mais carteiras que alunos, essas sobram. O horário de aula é de 7:30-11:30, com intervalo de quinze minutos para recreio, de segunda a sexta-feira, sendo que nas terças e quintas os alunos têm aula de Educação Física (uma aula na terça e duas na quinta) e na quarta um horário com aula de canto.

Pedagogicamente na sala existiam poucos elementos educativos. Além do quadro, a professora construiu um mural, em que os alunos produziam com ela os cartazes de datas consideradas comemorativas.

²⁷ Com a abertura da classe especial houve um reordenamento do espaço e a sala onde funcionava o atendimento passou a servir para a classe especial e a sala de multimeios deixou de existir passando a funcionar como SRM.

Com relação ao espaço, Zabala (1998, p. 130) assevera que:

Se a utilização do espaço tem sido uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras concepções de ensino.

As carteiras enfileiradas, o uso da sala de aula (inclusive pela falta de outros espaços, já que até o laboratório de informática estava sem condições de uso), neste caso, denotam um tipo de ensinar presente na prática da professora. Contudo, num primeiro momento esse tipo não dialoga com a forma como as relações são estabelecidas nessa mesma sala de aula.

2.3.2 SELEÇÃO DE CONTEÚDOS, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E MATERIAIS CURRICULARES

De acordo com Zabala (1998, p. 41-47) os conteúdos são organizados por tipologia assim definidos: 1) factuais: conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares; 2) conceituais (conceitos e princípios): conjunto de fatos objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos e situações [...]; 3) procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, [...] dirigidas para a realização de um objetivo; 4) atitudinais: podem se agrupados em valores, atitudes e normas de convivência na sociedade.

Para ele os conteúdos factuais e conceituais quando trabalhados de forma predominante ou exclusiva geralmente compõem formas de ensinar mais tradicionais. Já a busca interlocução entre todos os conteúdos, chegando efetivamente ao desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais, levando os alunos a desenvolver aprendizagens significativas, comporia o ensino baseados em métodos globalizadores.

Se considerarmos a aula descrita no item anterior é possível perceber que a grande preocupação da professora é o desenvolvimento dos conteúdos factuais e conceituais, mas ela justifica essa opção.

De acordo com a Professora L, a seleção de conteúdos acontece da seguinte forma:

Os alunos ditos normais o conteúdo é o mesmo, o conteúdo escolar que vem da Secretaria [SEDUC] adição, multiplicação [...]. Já com os especiais o que é que é observado? Espaço, tempo, psicomotricidade [...], é no que ele consegue e no que ele não consegue [...].

Vale dizer que os “especiais” nesse caso, são os alunos com comprometimento cognitivo, porque os alunos J, JP e L, mesmo que tenham diagnóstico de alguma deficiência ou TGD, como não possuem comprometimento cognitivo desenvolvem as mesmas atividades que os alunos “normais”.

Na materialidade, a seleção de conteúdos foi assim sistematizada pela professora:

[...] aqui tu sabes, né, que a gente trabalha com eixo 1, que é literatura e português; Eixo 2, que é matemática e ciências; o eixo 3 é história e geografia e aí, eu comecei a trabalhar com eles, né. No caso, com os especiais, no eixo um eu trabalho coordenação motora, né, eu trabalho pintura, eu trabalho as cores. O eixo 2 que seria matemática eu trabalho os números, a questão de tamanho, espaço, grande, menor, pequeno. E o eixo três com os alunos com necessidades especiais é a questão mais social, né, como é que é a convivência deles em sala de aula, como é que é a questão dele com o aluno dito normal, como é que é ele com os funcionários da escola, ... é mais a questão do convívio social mesmo.

É importante ressaltar que no ano letivo de 2012 essa organização foi sistematizada nos planos bimestrais. No ano letivo de 2011, onde acompanhei diretamente o trabalho da professora essa distinção na seleção de conteúdos acontecia meio que intuitivamente ou, pelo menos, não de forma sistematizada. As atividades das crianças em situação de deficiência e com comprometimento cognitivo compunham uma brochura que ao final do mês as crianças levavam para suas casas.

Consoante à seleção de conteúdos é a sequência didática desenvolvida pela professora L que não tem como característica principal a organização complexa. Na verdade, ela acaba por desenvolver com grande parte da turma (incluindo as crianças em situação de deficiência e sem comprometimento cognitivo) um circuito didático dogmático e com as crianças com maior comprometimento cognitivo atividades de caráter mais manual e social, ou um currículo mais funcional, conforme é possível perceber na descrição da aula da professora apresentada no item anterior. De forma resumida, a sequência didática que compõe as unidades didáticas está assim estruturada:

- 1- Comunicação da lição: a professora coloca o conteúdo no quadro para os alunos copiarem e depois lê e explica o assunto.
- 2- Repetição do conteúdo estudado: leitura individual ou orientada (quando o aluno ainda não possuía domínio da leitura) para resolução de exercícios.
- 3- Exercitação: realização de exercícios sobre o assunto trabalhado no dia. Individualmente ou com a ajuda da Professora.

Vale ressaltar que existe uma busca incessante da professora em propor aos alunos com lesões mais severas atividades que lhe permitam maior autonomia e independência, evidenciando a presença dos conteúdos procedimentais e atitudinais no seu fazer. No entanto, para ela, os conteúdos verdadeiros são aqueles de caráter acadêmico, tal como é possível observar em algumas de suas falas:

Os alunos ditos normais é o conteúdo mesmo, o conteúdo escolar [...] adição, multiplicação. [...] eu tenho que ter conteúdo no caderno, porque a mãe vem cobrar. [...] mesmo a minha mãe do aluno com necessidades especiais.

Para Zabala (1998) existe uma relação intrínseca entre as sequências didáticas e o grau de participação dos alunos na aula. Contudo, conforme já apresentei, os alunos da Professora L possuem um alto grau de participação na sala de aula, a despeito das sequências didáticas não apresentarem como característica um circuito mais complexo. No entanto, se considerarmos que os “conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais” [pois também são conteúdos de aprendizagem] “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30), talvez a fragmentação e a simplificação do trabalho esteja exatamente na compreensão tradicional do que é conteúdo que reflete na forma de organização do ensino.

Para dar conta do trabalho com esses conteúdos a professora se apropria e utiliza de materiais curriculares diferenciados, apesar de pouco diversificados, ficando esses mais restritos aos materiais do tipo suporte.

Segundo Zabala (1998, p. 168), os materiais curriculares são “aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases do processo de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam”. Nesse sentido, materiais

curriculares não é sinônimo de recursos didáticos. Estes compõem aqueles, mas não se restringem a eles.

Diante desse alargamento do que se constitui suporte para o trabalho do professor Zabala (1998, p. 168-169) afirma que os materiais curriculares são tipificados conforme o *âmbito de intervenção* (relacionado como todo sistema educativo – projetos educativos e curriculares, por exemplo), a *intencionalidade ou função* (orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, divulgar), os *conteúdos* (de acordo com a tipologia e as pretensões integradoras ou globalizadoras²⁸) e ao *suporte* (quadro-negro, os cadernos, as projeções estáticas, entre outros).

Na observação da prática da professora L, foi possível identificar o uso dos seguintes materiais: livro didático, quadro branco, caderno, folhas com atividades de coordenação visomotora, folhas de atividades de alfabetização (essas folhas compunham uma brochura a serem utilizadas pelos alunos A, F, M e C), lápis de cor, giz de cera, massinha. Grande parte desses materiais está presente na aula descrita nesta seção da tese. Vale dizer também que muitos desses materiais eram de aquisição pessoal da professora, uma vez que a escola só dispunha para os alunos o lápis, caderno e borracha.

É importante ressaltar que o livro didático era a referência base da professora. Em todas as aulas, os conteúdos copiados do quadro eram retirados do livro didático. E este, quando é entregue aos alunos, conforme apresentei na aula descrita na íntegra, leva uma carga de prêmio, quando a professora afirma “antes vocês não tinham condições de usá-lo, agora já têm”.

2.3.3 AVALIAÇÃO

Zabala (1998, p. 220), a despeito de não ter a pretensão de fazer uma discussão específica da avaliação, mas na intenção compreendê-la como uma variável metodológica de intervenção, é incisivo ao afirmar que:

Apesar de que se disse muitas vezes, convém não perder de vista que, dado que a avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui todo processo. Neste sentido, suas possibilidades e potencialidades se vinculam às formas que as próprias situações didáticas adotam. Quando são

²⁸ Para Zabala essas se constituem forma de organização de conteúdos que superam a fragmentação disciplinar sem descartar a relevância dos conteúdos cognitivos.

homogeneizadoras, fechadas, rotineiras, a avaliação – na função formativa e reguladora que temos atribuído a ela – tem pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas, que favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar, por parte dos professores, oferecem a oportunidade para uma avaliação que ajude a acompanhar todo o processo e, portanto, assegurar sua idoneidade.

Para a Zabala (1998, p. 200) a avaliação deve ser reguladora, no sentido de que é necessário “o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam”, assim como formativa,

entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Considerando que a avaliação permeia toda a prática educativa, portanto, ela é início e fim numa relação cíclica e contínua esta tem por objetivo acompanhar tanto o processo de aprendizagem quanto o de ensino.

Num período em que a avaliação quantitativa vem perdendo espaço, os professores têm vivenciado conflitos com relação a essa dicotomização/relação quanti/quali no desenvolvimento do processo avaliativo.

Durante a imersão no lócus de pesquisa, foi possível observar uma tensão na prática curricular da Professora L. Um dos traços característicos de sua prática, conforme observado e em consonância com a fala da comunidade escolar, é o seu olhar para as potencialidades dos alunos.

Ela puxa o potencial da criança [...], além dela dar aula ela vai ter que ver como trabalha com aquele especial e não jogar qualquer coisa. (Fala M1)

Uma das coisas que eu acho muito bacana nela é que ela percebe até onde pode ir com os alunos. (Fala ex-coordenadora da SRM)

Tais depoimentos se aproximam daquilo que foi observado em campo durante o acompanhamento das aulas na turma do 3º ano da professora L, a exemplo do que foi percebido numa situação com o aluno A

Sessão 10: A professora L saiu com o aluno A da sala onde estava sendo exibido um filme e voltou com ele para a sala de aula. Ela sentou ao lado dele e perguntou por que ele se comportava daquele jeito. [...] A professora me disse que ele não estava mais concentrado no filme, por isso precisou sair. Ela também me informou que ele não ficava concentrado mais de vinte minutos.

Contudo, mesmo que apresente essa competência, reconhecida tanto pela família dos alunos, quanto pela equipe técnica da escola, os registros de avaliação da professora L são pouco representativos desse olhar sobre os alunos tendo como parâmetro de avaliação o próprio aluno.

Os registros de avaliação acabam flagrando o distanciamento entre a ação de avaliar e a forma de relatar e apreciar isso nos documentos da escola. Os registros evidenciam os parâmetros comparativos e a constituição de uma leitura predominantemente negativa do desenvolvimento escolar dos alunos, evidenciando o não alcance dos padrões estabelecidos, conforme é possível perceber nos trechos das fichas avaliativas elaboradas pela Professora L.

Não utiliza a contagem oral nas brincadeiras e nem em situações diversas, nas quais reconheça essa necessidade. O mesmo não tem noção de sequências lógica e direções, gradativamente percebemos um maior empenho nas várias atividades desenvolvidas neste semestre, porém neste mês percebemos a sua ausência em algumas aulas, dificultando o trabalho da professora, a qual vem percebendo a falta de acompanhamento de seus pais, pois o aluno não conclui a maioria de suas atividades de casa. [...]

O aluno não teve nenhum avanço, nem no aspecto motor e social, continua sem realizar suas atividades de casa, não tem o acompanhamento que necessita em casa com os pais, isso tudo dificulta todo o trabalho da educadora em sala de aula. (REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO A)

A [aluna L] não compreende todas as proposta de atividades que envolve a leitura e escrita, a mesma tem dificuldades para entender que para se construir um texto necessita-se de vários elementos (margem, pontuação, letra maiúsculas no início das frases).

Quanto aos conteúdos estudados (aumentativo, diminutivo, feminino, masculino, adjetivos, verbos) ela não apresentou domínio do mesmo, e apresentou dificuldades para escrever palavras com: S, SS, R, RR, X, CH. (REGISTRO DE AVALIAÇÃO DA ALUNA L)

Se no decorrer das aulas a professora percebe a necessidade de trabalhar a partir das potencialidades, necessidades e limites dos alunos, no registro dessas avaliações a professora cria parâmetros de chegada e compara os alunos a esses parâmetros acabando por produzir relatórios com forte carga negativa.

Essa é a configuração da prática curricular da Professora L e é esta prática que a comunidade escolar da Escola Pará define como inclusiva.

Na seção seguinte esta prática será analisada a luz dos referenciais da inclusão numa articulação com pesquisas nesse campo que acabam por definir a inclusão como fracassada ou como bem sucedida. Essa articulação não tem por objetivo concluir se a prática da professora é fracassada, excludente ou bem sucedida, até porque para a comunidade escolar da Escola Pará ela é inclusiva, mas situar a prática curricular da professora num cenário imerso na busca incessante pela inclusão.

3 PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS - ENTRE O FRACASSO E O SUCESSO: ONDE SE SITUA A PRÁTICA DA PROFESSORA L?

O objetivo desta seção é fazer uma análise e reflexão da prática curricular da Professora L a luz dos referenciais e pesquisas sobre a inclusão. Essa reflexão se realizará numa interface com as pesquisas sobre inclusão educacional que definem a inclusão educacional dentro da escola como fracassada ou bem sucedida (inovadora).

Assim, para dar conta dessa perspectiva a seção é resultante da análise bibliográfica que identificou pesquisas internacionais e nacionais – estas constantes no Portal de Teses da CAPES – que objetivavam fazer a análise de práticas curriculares. Além das teses e dissertações me apropriei também das publicações do Ministério da Educação e do site *Diversa* que intencionam divulgar relatos de experiências bem sucedidas de inclusão educacional. Esses dados bibliográficos foram cruzados com os dados da pesquisa de campo a fim de situar a prática da professora L.

3.1 PRÁTICA CURRICULAR: DEFININDO UM CONCEITO

Para iniciarmos uma conversa sobre os elementos de inclusividade presentes na prática da professora L é fundamental começarmos pela concepção de prática que embala esta pesquisa.

A prática é aqui compreendida como processual (ZABALA, 1998, p. 16), portanto, estruturada por múltiplos determinantes, que “tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios, das condições físicas existentes, etc.”

Para Sacristan (1999, p. 70) a prática é construída historicamente, já que é constituída de ações e esta “traz consigo marcas de outras ações prévias”. Ainda segundo ele a ação “deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre [...]”.

Esse conjunto de ações comporta não só a história pessoal de quem a desenvolveu como também contribui para a cristalização de uma cultura, um saber, já que “as ações são imitáveis por outros” (SACRISTAN, 1999, p. 71). Tal cristalização conduz ao

desenvolvimento de práticas tendo em vista que essas são coletivas, históricas, sociais e culturais.

Nesse sentido, “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” (SACRISTAN, 1999, p. 73). Portanto, a reprodução é algo fundamental na educação.

O caráter reprodutor da escola se coloca na compreensão de que a tradição pode ser percebida como uma prática nutriente de novas práticas, portanto, não se configurariam em ações reprodutivistas, mas em possibilidades de ressignificações a partir do “velho”, pois “a educação, mais do que inventar, prolonga o passado no presente e o projeta para o futuro; em suas variadas formas, é o instrumento básico da continuidade cultural” (SACRISTAN, 1999, p. 76).

Assim, aproxima-se a prática educativa à cultura. Portanto, as práticas inclusivas não podem ser consideradas opostas às práticas integrativas ou tradicionais, mas possibilidades de continuidade a partir da sua ressignificação ancorada em novos parâmetros e concepções de sociedade, educação, escola, homem, entre outros.

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o façam de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos (SACRISTÁN, 1999, p. 75).

Depreende-se, portanto, que a cristalização de práticas não pode ser confundida com engessamento de tais, mas como continuidade de tradições que, a depender da forma como as sociedades se organizam – fechadas ou abertas – a *reprodução* no âmbito da educação é vinculada ao tradicionalismo ou alvo de superação como possibilidade de “regenerar a cultura” (SACRISTÁN, 1999). Para esse mesmo autor (1999, p. 77) “harmonizar essas duas linha básicas de ação (reproduzir a ação valiosa estendendo a cultura, por um lado, e depurar e melhorar tradições educativas, por outro, para transmitir atitudes e capacidades criadoras) é o desafio da difícil síntese da pedagogia moderna”

De acordo com Sacristán (1999), a consolidação de práticas pode ser compreendida por meio de ciclos reprodutores e ciclos inovadores, os quais sustentam ações com posturas diferentes em relação à tradição.

O ciclo reprodutor, concebido a partir do fundamentalismo ou do tradicionalismo, acaba por legitimar práticas que se sustentam em elaborações cognitivas socialmente dominantes. Os ciclos reprodutivos fechados, aqueles que não percebem a possibilidade de construção do novo e que mantêm uma postura com a tradição mais tradicionalista, mantidas pelas *coerções explícitas ou modelagens mais sutis* (SACRISTAN, 1999), engessam o fazer do professor.

Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que as práticas de inclusão consideradas “fracassadas” ou “excludentes” são na verdade marcas da cristalização de práticas instituídas historicamente nos espaços escolares, as quais mantem-se como uma espécie de engessamento do fazer docente, portanto, podem estar vinculadas predominantemente – e não em absoluto – a ciclos reprodutivos fechados, que foram estabilizados pelas tradições culturais e pedagógicas (ao significado social de ser pessoa com deficiência e ao trabalho pedagógico organizado pelo padrão da normalização e da homogeneização, respectivamente)

Por outro lado, a percepção da tradição como prática nutriente, portanto, reconhecedora da cultura objetivada como algo aberto, percebendo-a como possível de aperfeiçoá-la, vincula-se fortemente à proposta de implementação da educação inclusiva, não como “forma de progressivismo pedagógico vazia de cultura”, mas possibilidades de construção de ciclos inovadores em que:

o conhecimento pessoal e social mostrará sua contribuição [...] se for decodificador e depurador crítico da tradição, luz na criação de novos hábitos, ao mesmo tempo em que é relato que narra, dando conta a nós e aos outros, do sentido da ação inovadora e da prática ou cultura objetivada recriada (SACRISTAN, 1999, p. 78).

Assim, “a ação da educação está inserida no ciclo de reprodução-renovação da cultura objetivada concebida como algo aberto” (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

Nesse cenário pode-se inferir que as possibilidades de inclusão que constituem o trabalho da professora L estão exatamente em compreendê-los dentro desse cenário de reprodução-renovação.

Posso arriscar dizer que *reprodução* estaria na continuidade da cultura escolar, não pelo engessamento de sua constituição, mas pela perenidade que a conforma enquanto especificidade de uma prática eminentemente escolar. A renovação estaria nos rearranjos, nas recriações, promovidas em função de possibilitar a todos os alunos acesso e apropriação aquilo que é propriamente escolar.

Na esteira da concepção de prática, currículo é aqui também compreendido como construção cultural e social. Nesse sentido, aproprio-me da acepção de Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), ao afirmar que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. [...]. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Conceber o currículo a partir da experiência humana significa considerar as condições reais de seu desenvolvimento, por isso Sacristán (2000, p. 21) argumenta que:

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhes dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Mendes (2008, p. 116) associa a concepção de prática à de currículo e afirma que “os conjuntos de ações que compõem o currículo, são frutos desse processo de objetivação da cultura.” Nesse sentido, prática e currículo formam um único conceito.

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que currículo também é uma construção cultural e, portanto, um modo de organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola, portanto, são “o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos seus conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como o acompanhamento do aluno no processo ensino-aprendizagem” (MENDES, 2008, p 118).

De forma sintética a prática curricular “é um conjunto de ações que implementam o currículo, sendo produto de um processo de objetivação da cultura, e do compartilhamento de ações individuais. Nesse sentido, as práticas curriculares são coletivas, históricas e culturais”. (MENDES, 2008 p. 118)

Nessa perspectiva, as práticas curriculares inclusivas não podem ser lidas e interpretadas fora de um contexto, pois elas produzem e são produto de um processo situado histórica e culturalmente. Diante disso, a prática só tem sentido dentro de um cenário.

3.2 PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS: FATORES QUE FAVORECEM SUA PRODUÇÃO

Conforme anunciado na introdução desta tese, as práticas curriculares inclusivas são aquelas que, por sua natureza inclusiva, não evidenciam elementos de exclusão por dentro da inclusão, portanto, não dariam espaço para a adjetivação de inclusão como bem sucedida ou fracassada. Nesse sentido, pode-se afirmar que são efetivamente práticas promotoras da educação inclusiva desenvolvida em turmas regulares que tenham matriculados alunos em situação de deficiência e que, portanto, desenvolvem processos de diferenciação curricular como uma forma de inclusão.

Vale esclarecer, no entanto, que as experiências registradas em pesquisas ou relatos evidenciam que a prática curricular inclusiva está ligada a alguns fatores que influenciam direta ou indiretamente na ação docente, portanto, acabam sendo determinantes dela. Assim, para não correremos o risco de descontextualizar as práticas analisadas em pesquisas ou registradas nos relatos é fundamental apresentar as condições em que essas práticas são desenvolvidas, pois, segundo Sacristán (1999, p. 78) “o processo de estabilização da prática e de sua inovação dependem de como e em que condições as ações tendem a estabilizar-se gerando cultura”.

Assim, no contato com as fontes bibliográficas foi possível identificar que as práticas inclusivas estão vinculadas a pelo menos três aspectos que favorecem a sua implementação: 1- Política educacional; 2 – Formação de professores; 3- Acessibilidade. De forma breve discorrerei sobre cada um desses elementos.

1) Política educacional

As experiências de inclusão reconhecidas, nesse caso, pela comunidade acadêmica, evidenciam que o processo só começou a melhor se delinear quando as políticas em prol da educação do aluno em situação de deficiência foram mais incisivas nas formas de prescrever e garantir o processo de inserção desses sujeitos na escola regular. A experiência registrada abaixo revela isso:

A sala de recursos que existia na escola tinha foco na aceleração dos alunos e a APAE do município atravessava uma crise de identidade com as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A Secretaria de Educação implantava um sistema de gestão de qualidade na educação, mas

sofria pressão do Ministério Público para obediência às leis da inclusão (GALERY; ALONSO, 2011, p. 1).

Essa melhoria foi o resultado de leis progressistas tais como o Ato de Educação para Todas as Crianças Deficientes de 1975 (EAHCA) e o Ato de Melhoria da Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA) de 1990 e aditada em 2004. Ambas as leis tornaram a educação de pessoas com deficiências um direito e são um passo em direção a educação igualitária (MALPASS, 2011, p.3).

No estado do Pará é possível observar um movimento de reconfiguração das políticas educacionais na busca de atender às novas demandas postas às instituições educacionais, conforme anuncia a apresentação do Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica:

As alterações constantes no presente Regimento surgiram face às necessidades e realidades vividas no dia-a-dia escolar como: à adequação à Legislação de Ensino; a implantação de novas modalidades de ensino nas escolas públicas estaduais; **a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares**; a reformulação ou supressão de Artigos que contrariavam o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a necessidade de normatizar a reclassificação; a inclusão da avaliação institucional e outros motivos relevantes para assegurar a gestão democrática da escola, contribuir para a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica e valorizar a comunidade escolar através dos colegiados (PARÁ, 2005, p. 4). (*grifo meu*)

No ano de 2011 o governo do Estado lança o Plano Plurianual 2012-2015 (PPA) sob o título Pacto pelo Pará organizado a partir de três eixos balizadores: a transformação pelo conhecimento, a transformação pela produção e a transformação pela gestão e governança.

Um dos objetivos do PPA 2012-2015 é “alterar a situação apontada pelos diversos indicadores apurados pelo Ministério da Educação relativos à qualidade do ensino no Estado do Pará, impondo a aplicação de procedimentos e medidas emergenciais nos diversos níveis da educação.” (PARÁ, 2011, p. 23)

No que se refere à especificidade da inclusão da pessoa em situação de deficiência na escola regular o Plano objetiva “intensificar as ações de acesso e inclusão da criança e do jovem especial nas atividades desenvolvidas pelos diferentes programas sociais, adequando os espaços físicos das escolas e capacitando o magistério para o atendimento dessa população, tornando-a socialmente produtiva” (PARÁ, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva atendendo as atuais Diretrizes da Educação Básica, do Ensino Fundamental e o Decreto 7665/2011 a Secretaria Estadual de Educação vem consolidando um conjunto de modificações na organização pedagógico-curricular das escolas, entre elas: os

níveis de ensino organizados em anos, o fortalecimento do AEE, a reconfiguração do currículo e das formas de avaliação.

Conforme destaca Moreira (2006) não se faz mudanças em educação por decreto, por outro lado não podemos perder de vista que as políticas educacionais ensejam dúvidas, conflitos, desconfortos e desafios, elementos essenciais para possíveis novas configurações das práticas curriculares, considerando que essas passam por um processo de reconceptualização e, portanto, sofrem delineamentos novos, na mesma medida que delineiam a ação dos professores, esse desconforto foi uma característica que percebi não apenas na professora L, mas também em toda a equipe pedagógica da escola nas reuniões para a reestruturação do PPP e nas conversas informais que as coordenadoras desenvolviam comigo.

2) *Formação de Professores*

A questão da inclusão do aluno com deficiência na escola regular tem colocado o professor diante da necessidade de repensar sua prática na mesma medida em que tem levado esse professor a buscar as ferramentas para atuar nesse contexto.

Essa orientação de escola e educação inclusivas tem imprimido aos cursos de formação de professores a reconfiguração de seus currículos que passam a inserir no *corpus* formativos conteúdos voltados à educação especial, à pessoa com deficiência e a LIBRAS como obrigatórios no processo de formação, conforme estabelecem a Resolução CNE/CP 01/2002 e o Decreto 5624 de 2005.

Por outro lado, no que se refere aos professores em exercício, observamos a existência de uma política nacional de formação continuada que vislumbra a formação de professores e gestores capazes de promover a educação inclusiva, aspecto que tem colaborado com a qualificação do fazer do professor, conforme evidencia o relato abaixo.

Apesar do sucesso da PEI²⁹, ele não foi a única mudança que o curso [Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade] trouxe para Adriângela. O curso também marcou uma mudança de paradigma em termos de visão do educando, do planejamento da aula, do papel da avaliação. Mantendo a estrutura básica de seu planejamento de aula, ela pôde complementá-lo com novas práticas voltadas à inclusão (GALERY; ALONSO, 2011, p. 9).

Não obstante, essa formação precisa estar assentada numa orientação reflexiva, considerando a sala de aula e a escola como elementos de contínua investigação para a

²⁹ Plano Educacional Individualizado que se constitui um recurso obrigatório nas escolas dos EUA e é componente da política educacional daquele país.

qualificação e ressignificação da prática docente. Nesse sentido, Silveira (2009, p. 111) assevera que “para a construção de um currículo inclusivo e inovador é fundamental pensar em formação de professores”. Enquanto sujeito de sua investigação Silveira (2009, p 160) afirma que:

Na minha trajetória, como professor pesquisador em construção, passei a valorizar ainda mais as ações do cotidiano de minha prática: o debate do planejamento coletivo, as avaliações como condutoras de reflexão, a permeabilidade dos planos de aulas, a convivência com as diferenças, a reflexão coletiva sobre os conhecimentos que os alunos trazem e as possibilidades de produção de novos conhecimentos.

Para uma professora e para a ex-coordenadora³⁰ da sala de recursos multifuncionais da Escola Pará uma das qualidades do trabalho da Professora L está na sua busca constante pelo conhecimento. Os dados da pesquisa evidenciam que a professora busca continuamente a qualificação do seu trabalho por dentro da própria escola e das demandas que a sala de aula lhe apresenta. De acordo com a ex-coordenadora da SRM a professora L apresenta a

[...] disponibilidade pra conhecer, pra estudar, pra desenvolver as atividades que as vezes ela não conhece [...]

Esse aspecto também foi reforçado por uma professora da SRM.

[...] sempre procurou a gente querendo saber o que poderia utilizar com os alunos [...] e como ela poderia levar para aquela deficiência, poderia levar para aquele aluno. Sempre muito interessada, sempre trocando com a gente [...].

Além da busca continuada pela sua formação fica evidente também um trabalho de parceria ou de partilha entre a professora L e a equipe da sala de recursos multifuncionais. A despeito desse não ser o enfoque desta pesquisa cabe dizer que as pesquisas de Pletsch (2006) e Silva (2006) apontam as dificuldades de interação entre esses dois espaços, aspecto esse que não parece evidente, pelo menos em relação ao trabalho entre a equipe da SRM e a professora L, talvez porque ela também componha tal equipe no turno da tarde.

³⁰ Vale dizer que com a reestruturação do atendimento, em 2012 a coordenadora perde essa função na escola e assume o lugar de docente do AEE. A função de coordenação fica sob a responsabilidade de um técnico que coordenará o trabalho nas escolas e compõem o entorno da escola em questão.

3) *Acessibilidade*

Esse elemento está diretamente vinculado à mobilidade e comunicação dos sujeitos em situação de deficiência. Nesse sentido, as pesquisas sobre práticas de inclusão ao apresentar o lócus de investigação lançam mão dessa questão como fator facilitador quando a escola esta adaptada e/ou dispendo de equipamentos de acessibilidade, ou como elemento complicador quando a escola não apresenta essa condição, conforme as pesquisas a seguir que analisam a inclusão da pessoa com deficiência auditiva e visual, respectivamente.

O Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) do Estado do Paraná, estabelece que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser previsto e provido pela mantenedora, quando necessário, contando com os seguintes apoios pedagógicos especializados, na área da surdez: b) Professor intérprete [...]; e) Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]; h) Centro de Atendimento Especializado [...].

Como pudemos constatar os apoios realizados na Escola estão condizentes em relação aos apoios pedagógicos especializados, na área da surdez, estabelecidos pelo DEEIN [...] (MESERLIAN, 2009, p. 72).

Pode-se dizer que sob o aspecto arquitetônico, o prédio não se apresenta como um espaço inclusivo, pois possui escadas e degraus entre os ambientes (SILVEIRA, 2009, p. 105).

Conforme evidenciado na descrição do cenário a acessibilidade arquitetônica da Escola Pará constitui-se uma barreira na efetivação de uma escola inclusiva, o acesso, inclusive às salas de aula se dá por meio de escadas. Contudo, com a previsão da reforma em função das goteiras e da deterioração das paredes e do chão, que são predominantemente de madeira, conservando seu estilo original, espera-se a adequação do espaço às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No que se refere à acessibilidade curricular, promotora do processo de escolarização, a escola possui uma equipe de oito profissionais do AEE lotados na sala de recursos multifuncionais, os quais desenvolvem o atendimento aos alunos em situação de deficiência no contra turno, assim como apoio aos professores.

A turma da professora L, tanto no ano letivo de 2011 quanto de 2012, possui um atendimento mais frequente da equipe da SRM em função do número de alunos em situação de deficiência matriculados em sua sala (em 2011 eram seis alunos e em 2012 são sete). De acordo com a coordenação pedagógica da escola esse número se justifica pelo fato da escola só possuir essa turma de 3º ano.

No que se refere aos materiais didáticos, as adaptações frequentemente são produzidas pelo grupo de professores da sala de recursos.

Em função da SRM ter que atender alunos com diferentes diagnósticos, dos quais nem todos são de domínio dos professores do atendimento, estes buscam parceria com instituições especializadas para obter informações e conhecer estratégias de trabalho especialmente para a intervenção junto os alunos com deficiência visual e auditiva.

3.3 INCLUSÃO *FRACASSADA* X INCLUSÃO *INCLUSIVA* – ONDE SE SITUA A PRÁTICA DA PROFESSORA L?

Desde a implementação da inclusão de alunos em situação de deficiência nas escolas regulares no Brasil muitas são as publicações (BRASIL, 2005a; BRASIL 2005b; BRASIL 2006; BRASIL, 2010) advindas especialmente do Ministério da Educação com o objetivo de orientar a escola, em particular os professores, nesse processo.

Em âmbito geral é possível afirmar que a política educacional inclusiva ganhou ênfase especialmente na educação básica.

Inscrita pelo viés da diversidade, a política educacional, especificamente a política curricular no campo da inclusão, veio ganhando materialidade por meio de programas e projetos que visavam dar subsídios teórico-práticos para a implementação da política da inclusão nos espaços escolares. Diante disso, entre os anos 2000 e 2003, em parceria com os ministérios de educação da Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile, a Secretaria de Educação Especial do Brasil coordenou o Projeto Educar na Diversidade nos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), projeto de formação de professores que envolveu vinte e cinco escolas (cinco de cada país) e teve como produto a publicação do documento Educar na Diversidade (documento guia da formação). Esse projeto foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e assessorado pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe, da UNESCO.

De acordo com o MEC tal experiência ganhou tamanha visibilidade que em 2003 foi realizado o I Seminário de Nacional Formação de Gestores e Educadores e em 2005 o II Seminário os quais firmaram o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (2003), que tem por objetivo “a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia

do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005a, p. 9).

Esse Programa constitui-se a mola propulsora da política educacional inclusiva, tendo em vista a compreensão de que a prática pedagógica do professor e, por conseguinte, sua formação, é fator fundamental na consolidação de sistemas inclusivos.

Em consonância com este Programa foi desenvolvido um conjunto de publicações que objetivam dar suporte ao trabalho do professor dos quais é possível citar:

1- Série Educação Inclusiva – referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos (2004): composta de 4 volumes (Fundamentação Filosófica; Município; Escola; Família) que se constituem referenciais no desenvolvimento do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade objetivando subsidiar o planejamento da gestão da educação. (BRASIL, 2004).

2- Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas (2005): destinado aos gestores e educadores envolvidos no Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, esse material constitui-se coletânea de textos “que expressa o pensamento filosófico, político, jurídico, cultural, que tem sido produzido a respeito da transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2005b, p. de apresentação).

3- Projeto Escola Viva (2005): também destinado ao programa de formação continuada de professores, o projeto constitui-se de cinco cartilhas e duas fitas de vídeo para serem utilizadas tanto no processo formativo quanto nas pesquisas científicas.

4- Saberes e práticas da inclusão (2006): documento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental organizado em volumes que visam contribuir com o processo de formação de professores bem como na organização de sistemas educacionais inclusivos.

Além dessas publicações vinculadas ao Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, foram desenvolvidos mais cinco programas durante o período 2003-2009 os quais se destinam: à acessibilidade (Sala de Recursos Multifuncionais, 2005; Escola Acessível, 2007; e MecDaisy, 2009); à formação de professores (Formação Continuada de professores da Educação Especial: modalidade a distância, 2007) e ao acesso a universidade (Programa Incluir, 2005).

Vale dizer que na apresentação e introdução todos os documentos se justificam pelo atendimento à diversidade e ao direito de acesso aos bens sociais pelo viés da democracia.

As publicações oficiais assinalam os rearranjos curriculares que se colocariam como necessários para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante disso, em publicação recente (2010) o MEC lança o documento “A educação Especial na perspectiva da inclusão escolar” e afirma que:

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (BRASIL, 2010, p. 9).

Consoante a sua compreensão de escola e à denúncia posta sobre as práticas instituídas no processo ensino/aprendizagem, o documento faz a seguinte consideração:

Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (BRASIL, 2010, p 10).

Os aspectos apresentados sugerem a conformação ideal da escola como forma de garantir condições favoráveis para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Contudo, considerando que o Brasil segue e acompanha modelos e orientações internacionais, cabe aqui fazer uma investida naquilo que tem sido produzido fora do contexto local, mas que reverbera nacionalmente.

O *Center for Studies on Inclusive Education* define a escola inclusiva como uma escola que:

- Reflete a comunidade como um todo, os seus membros são abertos, positivos e diversificados, não seleciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Trabalha com, não é competitiva;
- Pratica a democracia, a equidade (THOMAS; WALKER; WEBB, 1998, citados por SANCHES; THEODORO, 2007, p. 107).

Em 2005 a Agência Européia para o Desenvolvimento da Educação Especial, apresenta em seu Relatório Síntese - Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, pelo menos sete grupo de fatores, que segundo eles, 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 Aprendizagem³¹.

Cada um desses fatores é assim definido pela Agência (2005, p. 16-25):

Ensino Cooperativo: o ensino baseado na colaboração entre o professor de turma e um auxiliar, um outro colega ou um outro profissional. Outra característica do ensino cooperativo consiste em o apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno.

Aprendizagem cooperativa: é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional dos alunos.

Resolução Cooperativa de Problemas: A resolução cooperativa de problemas consiste numa abordagem sistemática do comportamento indesejável na sala de aula. Inclui a definição de regras claras de sala de aula acordadas por todos os alunos, a par de incentivos e de sanções para os comportamentos.

Grupos Heterogêneos: refere-se à organização de contextos educativos onde alunos com a mesma idade e com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma. O princípio fundamental do conceito de turma com diferentes níveis de capacidades é evitar a seleção e respeitar a natural variabilidade das características dos alunos.

Ensino Cooperativo Eficaz: A educação eficaz tem por base a supervisão, a concepção, a avaliação e as expectativas elevadas.

Ensino por Áreas Curriculares: Os alunos permanecem numa área comum, constituída por 2 ou 3 salas ,onde tem lugar quase todo o ensino. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.

Estratégias Alternativas de Aprendizagem: visa ensinar aos alunos a aprender e a resolver problemas.

Tal conformação vai ao encontro das orientações apresentadas por Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) e Ainscow (2001) em seus “guia para aprimoramento da equipe escolar” e “guia para la formación del professorado”, respectivamente.

³¹ Os dois últimos grupos foram indicadores específicos para o ensino no 2º e 3º ciclo básico. Os demais já haviam sido mencionados no estudo sobre o ensino primário.

Em ambos, mesmo que com perspectivas diferentes: formação e prática, são anunciados elementos que podem compor a organização da escola, especialmente na sua dimensão pedagógica, de forma a favorecer o “caminho para a inclusão” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007). Esses autores, após produzir um guia baseado em experiências bem sucedidas direcionadas à educação inclusiva em quatro países da Europa (Áustria, Islândia, Portugal e Espanha), anunciam que:

As soluções que as escolas nos quatro países encontram e que foram iniciadas nas salas de aula foram surpreendentemente semelhantes. Em todas as escolas, pôde-se encontrar o desenvolvimento do ensino em equipe, do trabalho colaborativo e de relações sociais; a organização de certos arranjos na ordem de sentar; a realização da gestão curricular, da adaptação e do equipamento utilizado (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p 38).

Consoante a essa orientação, Ainscow (2001) apresenta um conjunto de recomendações ao processo de formação que podem subsidiar os professores no atendimento educacional aos alunos com deficiência nas escolas. Entre elas vale citar:

- La necesidad de introducir una mayor flexibilidad en las prácticas de preparación de planes de estudios y métodos de enseñanza en los colegios regulares, para responder mejor a las necesidades individuales de los alumnos.
- El principio de autoayuda, animando a los maestros a desarrollar técnicas de autoevaluación como medio de fomentar su práctica.
- La importancia de reconocer la utilidad de la colaboración entre grupos de maestros em uma misma escuela.
- La necesidad de ayudar y alentar a los maestros a que aprovechen mejor las três ayudas no profesionales en el aula: los alumnos, los padres, familiares y otros miembros de la comunidade, y los asistentes pagados de los maestros (AINSCOW, 2001, p. 24).

Esse jogo de configuração do perfil docente e da reconfiguração organizacional da escola, a despeito dos seus pressupostos e contradições, coloca-se hoje como parâmetro nas análises das práticas e da formação de professores no contexto da educação inclusiva o que pode acabar por construir a ideia cartesiana de que a prática inclusiva é a aplicação da “teoria” da inclusão.

3.3.1 A INCLUSÃO *FRACASSADA*

Considerando tais (re)configurações e colocando em questão a prática curricular desenvolvida pela professora L da Escola Pará observa-se, grosso modo, que a prática da professora não conforma tal configuração na medida em que fica explícito a produção de currículos paralelos/homogêneos e a organização de uma aula muito próxima daquilo que Zabala (1998) define como aula magistral em que a sequência didática se opera numa estrutura simples com forte marca no aspecto cognitivo.

Se partirmos para uma adjetivação da prática da professora para defini-la como sendo ou não inclusiva teríamos condições de cotejar o seu trabalho com o que é produzido pela academia e nessa articulação incluir sua prática numa das dimensões que o qualificariam como excludente.

Se observados os aspectos presentes nas análises das pesquisas sobre as práticas dos professores diante do contexto da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala comum podemos encontrar pelo menos quatro fatores que figuram como principais obstáculos para a garantia da inclusão efetiva – para além da matrícula desses sujeitos – e que, portanto, colaboram para a adjetivação da inclusão como *excludente* ou *fracassada*. A partir do levantamento feito no Banco de Teses da CAPES pude identificar os seguintes fatores: 1) Despreparo do professor; 2) Dificuldade na adaptação curricular; 3) Construção de currículos homogêneos; 4) Construção de currículos paralelos³². A essas questões está subjacente a compreensão de que essas crianças têm pouco potencial de aprendizagem (exceto altas habilidades/superdotação, mas que ainda assim se coloca como um problema na medida em que foge as “padronizações” estabelecidas como aceitas).

Discutiremos, brevemente, cada um desses aspectos e os relacionaremos à prática da professora L:

A) “Despreparo” do professor

A inclusão da criança em situação de deficiência nas classes comuns é marcado por contínuas queixas dos professores no que se refere a sua qualificação para atender pedagogicamente esses alunos.

³² Estes (currículos homogêneos e paralelos) serão discutidos de forma articulada no corpo deste texto.

Segundo Carvalho (2004), a resistência dos professores e o argumento de se considerarem despreparados para desenvolver uma prática comum a todos e ao mesmo tempo sensível à diversidade e às diferenças individuais se dão pelo fato de os professores terem passado por uma formação que os habilitava a trabalhar sob a hegemonia da normalidade.

A formação inicial, organizada na perspectiva da normalidade, da homogeneidade, acaba não possibilitando ao futuro professor perceber a diversidade e a diferença como positivas, o que leva a percepção da pessoa em situação de deficiência pela deficiência e não pela sua potencialidade. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 53) é afirmativa ao afirmar que:

A importância que se tem atribuído a causa das deficiências, com ênfase para os componentes orgânicos, gerou uma rede de significações que associa deficiência com doença. Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias.

As queixas dos professores sobre suas formações, inicial e continuada, para trabalhar com crianças em situação de deficiência se tornam mais sintomáticas se considerarmos que o processo de inclusão não veio acompanhado de uma espécie de “preparação” da escola e do professor para atender a diversidade de sujeitos de forma e valorizar suas diferenças enquanto pessoas e pedagogicamente.

A pesquisa de Pletsch (2009, p. 196) conclui que “[...] um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores”.

Ainda que haja essa constatação não podemos perder de vista que a questão do “despreparo” do professor coloca-se como um dos principais argumentos dos docentes na busca de justificar as possíveis fragilidades de seu trabalho que se revelam em produções de currículos paralelos ou homogêneos, os quais são sintomáticos, de acordo com Mendes (2008), Carvalho (2004), Oliveira (2008) de práticas segregacionistas e excludentes.

Na busca da consolidação de uma formação orientada pela e para a inclusão Freitas (2006), Morgado (2003) e González (2003) asseveram a necessidade dos cursos de formação de professores desenvolverem programas formativos que assegurem ao futuro professor possibilidades de intervenção pedagógica junto aos alunos em situação de deficiência. Nessa perspectiva González (2003) apresenta um conjunto de conhecimentos e competências que podem ser previstos nos currículos de formação: 1- capacidade para o trabalho em equipe e relações pessoais; 2- estratégias de aprendizagem cooperativa; 3- aspectos básicos da educação para alunos com NEE; 4- formas de aprendizagem de alunos com NEE associadas a

déficits dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional; 5- capacidade para valorizar, planificar e intervir; 6- capacidade para colaborar com os pais; 6- competências para desenvolver uma educação individualizada.

Não se tem o objetivo aqui de discutir a analisar a formação que a professora teve, mas apenas ressaltar que a questão da educação inclusiva já não é mais uma “voz ausente” (SANTOMÉ, 1999) nos currículos dos cursos de formação. Pelo menos não foi no seu.

A professora sujeito da pesquisa possui um perfil de formação diferente da realidade posta pelas pesquisas. Talvez por ter concluído recentemente sua graduação, na segunda metade dos anos 2000, em que a políticas de formação e curriculares para inclusão já ganhavam mais visibilidade. Sua formação, segundo sua fala, já trazia elementos de discussão e conhecimento referentes à educação inclusiva e educação especial.

[...] lá na minha faculdade se falava muito em inclusão, em crianças com necessidade educacionais especiais e, na verdade, eu sempre via que era uma faculdade que recebia esses portadores. (PROFESSORA L)

Na continuidade de seus estudos, a professora fez opção por fazer uma especialização em Educação Inclusiva e anunciou que:

[...] no final do meu semestre entrou uma aluna com necessidade especial, então eu me apaixonei quando vi ela. Ela era surda-muda. Então daí que eu comecei [...] Eu falei: não, já sei o que eu quero, eu quero educação inclusiva! Aí eu fui pesquisar aí vi que não tinham muitos profissionais nessa área, que era muito escasso, então foi daí que eu decidi.

Assim no que se refere à formação, continuamente entendido como um obstáculo para a efetivação da inclusão, esse não tem se constituído um problema da professora, no entanto, a despeito disso, se considerarmos o modelo inclusivo posto pelas políticas e pelas pesquisas sobre educação e escola inclusivas, o trabalho da professora, como teremos a oportunidade de demonstrar mais a frente, se distancia dessa perspectiva não correspondendo assim a possível qualidade formativa que recebeu.

B) Adaptações curriculares

De acordo com o MEC as adaptações curriculares referem-se às possibilidades educacionais que os professores oferecem para superar as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentem, as quais podem ser organizativas, avaliativas, procedimentais. Tendo como parâmetro essas orientações é possível fazer uma leitura de como essas adaptações acontecem ou não a partir das pesquisas sobre práticas curriculares.

A pesquisa de Miotto (2010, p. 6) aborda essa questão ao comparar o currículo prescrito da escola com o currículo em ação e observa que:

[...] o Projeto Político Pedagógico indicava que os professores tinham autonomia para selecionar conteúdos a partir da necessidade dos alunos, priorizando sua formação crítica. Ao professor, caberia também a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem considerando as demandas e as individualidades de cada aluno, ou seja, caberia ao professor o papel de orientador na produção do conhecimento, através da utilização de diferentes metodologias e estratégias em relação àquilo que o aluno traz consigo. Mas, na aula essa perspectiva não ficou evidente. O que foi observado durante o trabalho de campo, foi que as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, em sua maioria, ocorriam sob a forma de explanação do conteúdo, respostas a perguntas dos alunos e resolução e correção de exercícios.

Os achados da pesquisa de Miotto (2010), especialmente no que se refere ao currículo em ação, são muito próximos daquilo que percebi na aula da professora sujeito desta pesquisa. No entanto, para a comunidade dessa escola a prática dessa professora é inclusiva.

Em outra pesquisa, Leão *et all* (2006, p. 184) fazem a seguinte análise das práticas pedagógicas no processo de inclusão de um aluno com dismotria cerebral ontogenética na classe regular:

Por não ter um projeto específico para incluir, faltava à escola e sua equipe informações relevantes sobre as necessidades educacionais do aluno A., desta forma não existiam adaptações ou ajustes dentro da escola significativos para favorecer o aluno. Ele realizava as atividades propostas a todos da classe, quando as tarefas esbarravam em seus limites, simplesmente ele deixava de executá-las, ou havia redução de tarefas para lhe facilitar.

A prática descrita por Leão *et all* (2006), que apontam a dificuldade dos professores promoverem adaptações curriculares não se evidencia na prática da professora por mim observada. Nota-se que no cotidiano da turma do 3º ano da Escola Pará as crianças que tinham comprometimento cognitivo mais severo possuíam atividades específicas e geralmente

com o uso da pintura, do desenho e da colagem. Para os que não possuíam comprometimento cognitivo severo as atividades eram as mesmas dos demais alunos da turma, basicamente copiar do quadro o conteúdo trabalhado e resolver o exercício (com a ajuda da professora ou de um colega). Vale ressaltar que a despeito desse formato de aula ter sido predominante, foi também observado, mesmo que de forma esporádica, o uso de atividades em grupo ou dupla para resolução de atividades, como o ditado – já que alguns não tinham o domínio da escrita e da leitura – e jogos que envolviam o raciocínio lógico (como palavras cruzadas, texto vazado).

Como se pode observar, a prática da Professora L era simultaneamente uma prática da homogeneização e do paralelismo curricular, pois, as dificuldades no processo de adaptação curricular, conforme previstas nos documentos do MEC, podem conduzir o professor a dois caminhos: a construção de currículos paralelos ou de currículos homogêneos, conforme os dados a seguir.

C) Entre paralelismos e uniformismos curriculares

A fragilidade formativa, a percepção da criança em situação de deficiência como um doente, as raízes da prática pedagógica firmadas em terrenos do tradicionalismo e do paradoxo seleção/homogeneização em que a escola historicamente se constituiu colocam-se, diante das análises aqui empreendidas, como fomentadores da implementação de currículos assentados na lógica da normalização e da supervalorização do aspecto cognitivo.

Diante disso, as pesquisas sobre as práticas educativas assinalam a dificuldade do professor em promover uma ação educativa consubstanciada pela valorização da diferença, pela promoção do aprendizado na integralidade do sujeito, pelo trabalho colaborativo, pela acessibilidade curricular.

Isso reverbera no dimensionamento do trabalho pedagógico que, sistematizado pela compreensão da uniformização e não da unidade, acaba por colocar as crianças em situação de deficiência em condições de “exclusão” (BARROSO, 2003; CARVALHO, 2004; MENDES, 2008; SIQUEIRA, 2008), na mesma medida em que passam por um processo de inclusão.

De acordo com Gonçalves (2006, p. 124), ao fazer uma análise das estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil, há a

existência de um conflito sobre igualar/diferenciar na concepção e ação dos professores, nesse cenário constatou que:

[...] um conflito se faz presente: a dicotomia entre o igualar X diferenciar o atendimento. Há no geral a ideia de que a igualdade de condições é o certo a se fazer. Entretanto, em outros momentos, as professoras se contradizem e apontam a necessidade de diferenciar como se isso fosse ‘desigualar’ ou prejudicar as crianças com deficiência oferecendo-lhe um ensino de menor qualidade.

Siqueira (2008) se propôs a fazer uma análise da participação das crianças com deficiência mental na sala regular e observou que no decorrer do processo as crianças foram se tornando “invisíveis” na sala de aula, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

Suas participações [se referindo as crianças com deficiência mental] em sala de aula, embora totalmente fora dos padrões exigidos pela professora, foram suportadas, mas ao preço de passarem a ser totalmente ignorados, tanto por ela como pelos colegas, pois esse parece o único recurso encontrado para que eles não perturbassem o andamento dos trabalhos (SIQUEIRA, 2008, p. 339).

Além dessa situação a autora evidencia o conflito da professora (sujeito de pesquisa) quanto às adequações ou não da atividade pedagógica. Siqueira (2008, p. 342) relata que: “Segundo uma professora que participou da pesquisa, ele *faz a mesma atividade para não se sentir excluído, mas ela (atividade) tem um objetivo diferente*”. (grifo no original).

Na observação da prática da professora L e considerando a ideia de paralelismo e uniformismo, essas duas formas de organização curricular aparecem na ação da docente, conforme é possível perceber nas descrições a seguir:

Sessão 1: Quando cheguei na sala, às 7:45h, só a professora estava presente porque os alunos estavam na aula de Educação Física. Nesse momento a professora aproveitava para colocar o conteúdo (adjetivo) e o exercício no quadro “para os alunos normais” [disse ela]. O quadro estava dividido em três partes todos eles preenchidos. Ao chegarem na sala, às 8:15, os alunos pegaram seus cadernos para começar a copiar. Nesse dia, quatro crianças em situação de deficiência estavam presentes, destas, duas possuíam deficiência intelectual (D.I), uma possuía autismo e a outra déficit cognitivo. Os dois últimos faziam a mesma atividade que os alunos “normais”, retirando do quadro o conteúdo. Os dois outros alunos faziam trabalhos com gravuras, onde a professora apresentava a letra inicial de cada palavra correspondente à figura. A professora os acompanhava diretamente. Além disso, segunda a professora, uma de suas alunas sem deficiência apresenta sérios problemas de aprendizagem, para essa criança, a professora destinou atividade de escrita onde ela tinha que copiar várias vezes as palavras apresentadas.

Sessão 9: No quadro, dividido em três partes, existia uma lista de exercício (revisão de matemática) sobre subtração, multiplicação e divisão. Os alunos L e JP faziam a mesma atividade que os demais alunos. Enquanto grande parte da turma copiava, os alunos A (DMu) e F (D.I) realizavam atividade de pintura e a aluna C (com dificuldade de aprendizagem), desenvolvia atividade de escrita [...].

A partir dos dados descritos acima é possível fazer uma análise da professora por meio das variáveis metodológicas de intervenção (ZABALA, 1998). Assim, tomando por base tais variáveis numa interface com as produções acadêmicas que se propuseram a pesquisar práticas educativas inclusivas e concluíram, grosso modo, que a inclusão foi “bem sucedida” buscarei, no próximo subtópico, construir um olhar sobre a prática da professora L.

3.3.2 A INCLUSÃO *INCLUSIVA*

No contexto atual, as práticas curriculares inclusivas ainda se configuram exceção se considerarmos que a maioria das pesquisas evidenciam a fragilidade do professor ou da escola em desenvolver uma prática que potencialize as possibilidades de aprendizagem dos alunos em situação de deficiência. No entanto, a partir do levantamento realizado junto ao Banco de Teses da CAPES e das publicações do Ministério da Educação e constantes no *site Diversa*, foi possível identificar práticas que são qualificadas como *bem sucedidas* ou *inovadoras*, nesse sentido, promotoras da inclusão, portanto, podem ser definidas como práticas imersas em ciclos inovadores.

O conjunto dessas práticas é marcado pelas alterações/modificações perceptíveis nas variáveis metodológicas de intervenção, que, de acordo com Zabala (1998, p. 19), configuram-se em dimensões que compõem as unidades didáticas e que dão subsídio “para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar”.

É importante ressaltar que, tal como na seção anterior, em função de estarem intimamente relacionadas na ação educativa o isolamento de cada variável pode levar a fragmentação da prática. Nesse sentido, na análise das pesquisas e relatos, estas serão agrupadas como uma forma de melhor elucidar a complexidade e a interface das práticas que se propõem inclusivas. Essas interfaces serão cruzadas com os dados de campo referentes à prática curricular da Professora L.

A) Os sujeitos do processo, a organização social da aula e a utilização espaço/tempo

O princípio da inclusão vem colocando a educação diante da necessidade urgente de redimensionar os espaços educativos tanto em seus aspectos físicos como pedagógicos. Isso implica no reordenamento espaço-temporal da escola e na compreensão de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem.

A partir de suas publicações sobre experiências bem sucedidas, constantes no documento “Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” (2006); dos estudos de caso divulgados no site *Diversa* (uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o MEC); assim como daquelas práticas reconhecidas por pesquisadores em processo de formação nos programas de pós-graduação que se propuseram a investigar o trabalho pedagógico de professores no contexto da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular e identificaram avanços qualitativos nesse processo, foi possível identificar que a sala de aula se apresentou como *lócus* privilegiado do desenvolvimento da ação pedagógica. Essa também foi uma constatação na pesquisa que desenvolvi junto a Professora L.

Considerando que a sala de aula se constituiu espaço comum entre as pesquisas é importante compreendê-la em sua concepção. Para Novelli (1997, p. 44) “a sala de aula partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria a sua especificidade. Portanto, não basta a existência possível da sala de aula para que esta se torne sala de aula. Tal como um cenário, ela não basta para que um enredo todo se desenrole”.

Diante dessa compreensão, e compactuando com Zabala (1998) quando afirma que as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem se constituem a chave de todo ensino, coloca-se fundamental compreender de que forma, as práticas consideradas inclusivas, (re)criam essas relações dentro da sala de aula onde, predominantemente as pesquisas se localizaram.

A organização social da classe nos dará indicadores para compreender como se estabelecem essas relações assim como identificar que “função” alunos e professores assumem nesse processo e como interagem com os conteúdos de aprendizagem.

Para Zabala (1998, p.130)

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nesses elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras concepções de ensino.

Consoante a essa perspectiva os documentos oficiais (DCN para a Educação Básica, DCN para o Ensino Fundamental, para citar alguns), assim como pesquisadores (AINSCOW, 2001; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; MESERLIAN, 2009) asseveram que a aprendizagem colaborativa se coloca como um mecanismo essencial no desenvolvimento da educação inclusiva. Essa perspectiva metodológica vincula-se a uma nova estruturação da classe, bem como ao reordenamento do espaço da sala de aula que tradicionalmente é marcado pelo enfileiramento das cadeiras e pelas atividades individuais. Na contraposição dessa *cultura*, as pesquisas sobre prática curricular inclusiva apresentam que:

De forma a atender as necessidades únicas de cada aluno, a maioria dos professores de Henderson adotaram um modelo de ensino de pequeno grupo/estação, no qual os alunos se movem pela sala de aula e participam de diferentes atividades (MALPASS, 2011, p 8).

Outro aspecto importante observado foi a realização do trabalho em grupo, momento em que os alunos conversaram sobre as respostas das atividades, realizaram troca de papéis coloridos que formaram desenhos variados, bem como ajudaram os parceiros na construção do Tangram (MESERLIAN, 2009).

Conforme apresentei na seção anterior, a prática curricular desenvolvida pela professora L tem como traço a manutenção de uma organização tradicional da turma, mantendo carteiras enfileiradas e a predominância de atividades individuais, apesar de não impedir que os alunos organizem seus grupos. A nota de campo abaixo também reforça isso.

Sessão 7: No quadro dividido em três a professora copiava um texto seguido de um exercício de interpretação. Enquanto copiavam as crianças mantinham-se nas suas carteiras organizadas em fila indiana. Depois de concluir a escrita no quadro a professora foi atender individualmente os alunos F, M e A. [...]. Enquanto esses alunos eram atendidos os demais iam formando pares ou grupos para resolver as questões de interpretação de texto. [...]

Considerando que o objetivo da educação é o desenvolvimento da integralidade do ser humano e que “a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a

cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010), há uma necessidade urgente que a educação escolarizada se organize no sentido de romper com o cognitivismo que impera e caracteriza essa instituição, conforme afirmam as DCN para a Educação Básica.

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (BRASIL, 2010).

Diante desse cenário, alunos e professores compreendidos como sujeitos por excelência da prática educativa, definem-se como atores numa relação recíproca, horizontalizada de valor.

Essa reciprocidade nas relações é um traço que caracteriza a prática da professora. O diálogo com a família, com os alunos, a confiança dos alunos na professora é um fator muito forte. Esse é um aspecto presente na fala da ex-coordenadora da SRM como da própria Professora.

[...] a própria interação dela com os alunos, de estar ali o tempo todo buscando pelos alunos, a disponibilidade pra conhecer, pra estudar, pra desenvolver as atividades, que as vezes ela não conhece, mas ela procura conhecer, procura estudar. (FALA DA EX C.SRM)

[...] Eu sei de cada uma daquelas crianças. Se ela se alimenta, se ela não come, se o pai é usuário de droga. Numa conversa eles vão contando. [...]. Eu vou procurar saber, [...] eu tento falar a mesma língua deles, eu me meto nas brincadeiras ali. (PROFESSORA L)

Esse aspecto é coincidente com pesquisas e relatos realizados por outros estudiosos, conforme podemos observar a seguir:

Passei a trabalhar com todos os alunos em conjunto, fui observando que o trabalho do deficiente no grupo preparava-o melhor para a vida na comunidade (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2005, p. 141).

Constatamos que existia um bom relacionamento entre todos os alunos dessa sala de aula, todos queriam participar, trocando opiniões e se comunicando muito bem com essas duas alunas por meio da LIBRAS, havia respeito e companheirismo (MESERLIAN, 2009, p. 135).

A expert MN³³ destacou a prática do professor, que colocou os alunos como atores no processo de construção do conhecimento (SILVEIRA, 2009, p. 121).

Nessa época Adriângela utilizava uma estratégia para montar seus planos de aula, que seguia aproximadamente os seguintes passos: no começo da aula, ela buscava situar os educandos sobre o que acontecia naquele dia, em especial quando havia um novo conteúdo a ser dado. Em seguida, ela buscava relacionar aquele conteúdo com a vida dos estudantes, questionando o que eles já sabiam sobre o assunto. [...] (GALERY; ALONSO, 2011, p. 3).

De acordo com os dados dessas pesquisas e relatos *o papel dos alunos e professores* assim como a *organização social da classe* ganham configurações mais dinâmicas no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas. Essa dinamicidade é marcada pela participação, pelo diálogo, pela parceria e pela confiança entre todos, assim como pela compreensão de que a sala de aula é um espaço de produção e recriação de conhecimentos, conforme afirmam Alves e Barbosa (2006, p. 18) ao referirem-se aos caminhos novos e possíveis no contexto da inclusão que precisa ser marcado “por meio de práticas pedagógicas onde predominam o diálogo, a criação, a construção da autonomia, a descoberta, a participação, a coautoria do conhecimento e o senso de responsabilidade pelo coletivo”.

B) Seleção de conteúdos, sequência didática e materiais curriculares

É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2005, p. 7).

Essa busca pela qualidade da educação presente no discurso da política educacional revela os anseios de construção de uma proposta educativa que se comprometa efetivamente com o aluno. A atual configuração da política, especialmente com a promulgação das novas DCN (Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de Nove Anos, para citar algumas), impõe às escolas a necessidade de reorganização de seus tempos-espacos, da formatação dos conteúdos curriculares, da diversificação metodológica e fundamentalmente

³³ Expert foi o termo que o pesquisador utilizou em sua pesquisa para se referir aos professores e demais profissionais da escola que foram seus sujeitos de pesquisa, mesmo tendo a própria prática como objeto de investigação.

da valorização dos alunos em suas experiências individuais e coletivas ao definir currículo como prática, conforme podemos observar:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, **configura-se como o conjunto de valores e práticas** que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010). (grifo meu)

Essa concepção supera a compreensão do currículo como um conjunto de disciplinas, tendo como foco o conteúdo cognitivo como central do processo de organização da prática educativa. Assim, o encadeamento das atividades, os materiais curriculares disponibilizados e a forma como o conteúdo passa a ser abordado ganham maior organicidade e coerência, pois possibilitam o encadeamento de construções, (re)produções e apreensões do conhecimento.

As pesquisas de Meserlian (2009), Silveira (2009), Malpass (2011) e os relatos de Oliveira (2006) e de Piveta, Rodrigues e Nogueira (2005) são elucidativos dessas reconfigurações didático-pedagógicas.

Diversifiquei minhas aulas, utilizando muito o lúdico, trabalhando em pequenos grupos, pois penso que o professor deve fazer do espaço da sala de aula, um ambiente de socialização de aprendizagens, onde os alunos adquiram normas e valores, condutas de respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, visão crítica, buscando sempre a inclusão incondicional de todos os alunos na escola regular (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2005, p 141).

Para obter informações sobre o deslocamento dos alunos pelo espaço, foi proposta uma atividade em que eles se apresentavam e falavam de suas origens destacando os lugares em que moraram até chegar ao local atual, a cidade ou região de Campinas. Depois passaram da oralidade, onde contavam suas histórias, para o registro escrito (SILVEIRA, 2009, p. 123).

As duas citações acima, são indicadores de que num trabalho inclusivo é fundamental que o professor ressignifique sua compreensão sobre o que são conteúdos curriculares. Para Zabala (1998) os conteúdos são mais que seleção de fatos ou conceitos para serem transmitidos, são conhecimentos que precisam promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas, por isso estendem-se aos tipos procedimentais e atitudinais.

Diante disso, é possível observar nas citações a preocupação que os professores que possuem alunos em situação de deficiência matriculados em suas salas têm em desenvolver os conteúdos não apenas numa perspectiva cognitivista (factuais e conceituais), mas em trabalhar

a partir de um determinado assunto as diferentes tipologias – a exemplo de Silveira (2009) que analisa sua prática como professor de Geografia, onde está trabalhando o espaço geográfico e faz o aluno se perceber dentro do espaço, relaciona o espaço com suas vivências e experiências, produzem textos orais e escritos, conceituam e discutem sobre o que desenvolvem em sala de aula.

As histórias de vida permitiram a localização dos alunos no espaço geográfico. Cada aluno se colocou nos mapas do Brasil, do estado de São Paulo e do município de Campinas. Procuraram seus lugares de origem e outros lugares conhecidos, utilizando para isso atlas geográficos, mapas, guias rodoviários e internet (SILVEIRA, 2009, p. 123).

A prática da professora L, de forma aparente, não revela essa preocupação em selecionar conteúdos que favoreçam ao mesmo tempo a aprendizagem tanto dos alunos em situação de deficiência quanto os alunos “normais”.

Segundo ela, para os alunos “especiais” são produzidas atividades considerando as necessidades dessas crianças.

[...] a gente trabalha com eixo um que é literatura e português; o eixo dois, que é matemática e ciências, o eixo três é história e geografia e aí eu comecei a trabalhar com eles, né?! No caso, com os especiais no eixo um eu trabalho coordenação motora, né, eu trabalho pintura, eu trabalho cores. O eixo dois, que seria matemática, eu trabalho com números, a questão de tamanho, espaço, grande, pequeno, maior, menor. O eixo três, com os alunos com necessidades especiais é a questão mais social, né, como é que é a convivência deles em sala de aula, como é que é a relação dele com o aluno dito normal, como é que é ele com os funcionários da escola, ... é mais a questão do convívio social mesmo.

Esse aspecto é muito evidente no cotidiano de seu trabalho com a turma. Os registros do caderno de campo apresentados na seção dois e os que apresentarei a seguir são confirmação dessa distinção das atividades.

Sessão 8: No início da aula as crianças copiavam o conteúdo posto no quadro – aula de Matemática (lista de exercício sobre dúzia, as quatro operações fração). Enquanto as crianças copiavam a professora começou a desenvolver uma atividade de pintura com o aluno A [vale

ressaltar que o aluno possui deficiências múltiplas]. A figura era de um cachorro, por isso, enquanto ela o orienta sobre as margens, a necessidade de olhar para a folha enquanto pinta, ela também pergunta para A: “como o charro faz?”. Depois de um tempo e de alguma insistência da professora ele responder: “au”. [Numa outra atividade] a professora continua orientando: “pinta olhando para a figura, uma figura de cada vez”. Depois entregou papel crepom e mostrou como ele tinha que proceder para preencher o sorvete. No entanto, no decorrer da atividade, A demonstrava certa agitação porque, apesar de ainda serem oito e meia da manhã, ele quer comer seu lanche. A professora L condicionou seu lanche à conclusão da atividade e o deixou “sozinho” para terminar. O aluno A rasgava pedaços de papel crepom e colocava no sorvete. Apenas após o término de sua atividade a ele foi permitido fazer seu lanche.

Sessão 11: As crianças copiavam o conteúdo do quadro – eram exercícios de Geografia com questões referentes a capital, moeda, fronteira do Brasil, língua e configuração administrativa. Enquanto isso JL (asperger) desenvolvia atividades de Português num bloco com algumas folhas.

O que está posto por detrás dessa seleção e organização de conteúdos? Paralelismo curricular ou valorização e respeito à individualidade e necessidades do aluno?

As sequências didáticas presentes nas pesquisas e relatos de práticas curriculares inclusivas aparecem como um aspecto essencial na caracterização do fazer pedagógico dos professores, tal como podemos evidenciar a seguir:

[...] ela procurava modificar a estratégia de ensino durante uma mesma aula. Utilizava, por exemplo, discussões, trabalhos em grupo, uso de vídeos e histórias, construção de histórias em sequência, aula expositiva, entre outras (GALERY; ALONSO, 2011, p. 4).

[...] “em Matemática, nós poderíamos ensinar um mini-grupo lição sobre frações e então os alunos irão se dividir em grupos menores, seja em grupos liderados por computadores ou liderados por um professor, dependendo do seu nível de habilidade e se eles precisam de instrução mais guiada”. Alguns brincam com uma versão menos difícil do jogo de fração, mas eles estão todos trabalhando o mesmo conceito (MALPASS, 2011, p. 7).

A professora regente iniciou a aula chamando a atenção de seus alunos para a história que havia começado a escrever no quadro-negro, sobre uma joaninha [...].Coitada da Joana Joaninha. Ela gostaria de trocar o seu casaco

e ir a uma loja. Use a sua imaginação criando um texto e dando a solução. [...]. A professora regente disse que fariam um teatro com duas personagens: a joaninha e o espelho, que utilizariam um boneco de fantoche e um espelho, representando os personagens. [...]. Depois do teatro, a professora regente entregou dois círculos vermelhos para os alunos, explicando que fariam uma dobradura da joaninha (MESERLIAN, 2009, p. 137-138).

A configuração dessas sequências didáticas rompe com aquilo que Zabala (1998, p. 54) denomina de “circuito didático dogmático” formado por: a) comunicação da lição; b) estudo individual sobre o livro didático; c) repetição do conteúdo aprendido; d) julgamento ou sanção administrativa do professor. As sequências postas em forma de citação não tem uma estrutura homogênea de organização, portanto, não se constituem modelos, mas possuem como unidade a complexidade da organização do trabalho pedagógico que está em função do grupo de sujeitos com quem se trabalha (alunos e professores), às concepções (educação, valor do ensino, aprendizagem, entre outras) subjacentes ao fazer desses professores, à criatividade e às possibilidades que a escola oferece.

Diferente dessa perspectiva, as sequências didáticas organizadas pela Professora L, conforme afirmei na seção anterior, apresentam predominantemente um “circuito didático dogmático” (ZABALA, 1998).

No que se refere aos materiais curriculares é possível perceber a partir do levantamento bibliográfico de que forma os professores organizam e utilizam os materiais quando estão diante da inclusão de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento em suas turmas. Esses materiais, dependendo da tipificação, vão ganhando configurações diferentes para atender as necessidades específicas dos alunos que possuem deficiência.

A pesquisa de Meserlian (2009) analisa a inclusão de crianças com deficiência auditiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse cenário a pesquisadora conclui que:

Outro aspecto fundamental, nesta aula, foi o fato de que os recursos visuais foram apresentados em foram [sic] de textos ou palavras, auxiliando, assim, na memorização gráfica das mesmas, que apenas terão significado se forem contextualizadas, conseqüentemente, os objetivos das aulas poderão ser atingidos com mais eficácia. (MESERLIAN, 2009, p. 136)

Na pesquisa de Silveira (2009), referente à inclusão de jovens e adultos com deficiência visual, o pesquisador-professor apresenta como foi construindo os seus materiais:

Como uma reglete e uma “cola” do sistema braile, comecei a escrever pequenos textos e elaborar alguns materiais. Para representar o espaço

geográfico, produzi o primeiro mapa, pois pensei que, numa primeira etapa, deveria ter um material pronto, em relevo, escrito em braille para que os alunos conhecessem um mapa. [...]. Depois fiz um planisfério e um mapa político da América, com os contornos dos países e linha imaginárias, paralelos e meridianos. O Brasil foi destacado com um material áspero (lixa). Contornei os mapas com barbantes e outros tipos de linhas (SILVEIRA, 2009, p 135).

No relato de Piveta, Rodrigues e Nogueira (2005) não fica claro se os alunos “incluídos” possuem deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, mas fica evidente a mudança de postura e o uso de outros materiais curriculares para desenvolver um trabalho inclusivo.

Após muitas reflexões, leituras e inquietudes, percebi que os resultados alcançados não estavam dentro do desejado. Então me lancei em uma nova proposta metodológica. Passei a fazer uso da literatura infantil como recurso mediador em potencial na construção do conhecimento de meu grupo. Percebi também que a literatura infantil oferecia oportunidades para o aluno ser mais criativo, podendo ampliar suas experiências de vida, estimular ainda mais seus questionamentos e a comunicação (PIVETA; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2005, p. 142).

No estudo de caso de Galery e Alonso (2011) a professora, sujeito da pesquisa, lança mão de um material curricular desenvolvido nos Estados Unidos e conhecido por ela numa formação. Assim os pesquisadores descrevem a apropriação:

Assim que voltou do curso, Adriângela se reuniu com a direção da escola para apresentar o modelo de PEI. A escola aceitou a proposta e implantou o plano como uma ferramenta de inclusão a ser utilizada por todos.

De acordo com o que havia visto no curso, ela propôs o modelo utilizado pela *Northern alifornia Coalition for Parent Training and Information*, que conta com seis áreas de habilidades:

1. *Habilidades acadêmicas* [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.];
2. *Habilidades da vida diária* [Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.];
3. *Habilidades motoras/atividade física* [Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.];
4. *Habilidades sociais* [Atitudes, comportamentos etc.];
5. *Habilidades de recreação e lazer* [Jogos, esportes, passeios etc.];
6. *Habilidades pré-profissionais e profissionais* [Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.] (GALERY; ALONSO, 2011, p. 8).

Como se pode observar, os professores vão se apropriando de diversas possibilidades de garantir aos alunos em situação de deficiência acesso ao currículo escolar. Num processo

de construção ora coletiva, ora solitária, algumas vezes mais complexos outras vezes mais simples.

Na sala de aula da turma do 3º ano da Professora L o livro didático e o quadro magnético eram predominantemente utilizados, inclusive com os alunos em situação de deficiência, mas sem comprometimento cognitivo. Para os alunos A, M, F e C o mais comum era o uso de lápis de cor, giz de cera, blocos de papel com atividades e caderno.

Vale dizer, no entanto, que no ano letivo de 2012 a Professora afirma que começou a se valer do lúdico e a produzir outros materiais para ajudar na aprendizagem dos alunos.

[...] o conteúdo continua o mesmo, mas qual foi a minha metodologia pra poder alcançar (...) pra que os dois se junte? Atividades lúdicas! Foi aí que foi meu referencial. Eu tentei trazer pra sala de aula atividades lúdicas onde nem as crianças ditas normais percam, e nem a com necessidades especiais, porque se eu for pro quadro, passar conteúdo, os com necessidades especiais não, não vão, não vão acompanhar. E o que eu fiz? Atividades lúdicas. Eu tô trabalhando, vamos supor, adição. O que que eu posso trabalhar com adição? Eu trabalho jogo de boliche. Isso os com necessidades especiais participam, né?! Eu trabalho, eu trabalho o que? A música. A musicalidade com os números. Isso crianças com necessidades especiais participam. Então, eu mudei, a minha metodologia de trabalhar em sala de aula pra poder incluir tanto normais como com necessidades especiais.

O que está por trás dessa mudança, não é necessariamente a mudança, mas a reflexão da professora sobre sua própria prática e sobre a forma de “fazer” inclusão. A inclusão está em todos fazerem a mesma atividade ou em apresentar atividades diferentes dependendo das necessidades dos alunos?

Nessa questão está subjacente a ansiedade que tem permeado a prática do professor: a preocupação em fazer inclusão a partir de determinados modelos.

C) Avaliação

Das pesquisas que utilizei como parâmetro para compreender como se constituem as práticas curriculares inclusivas apenas a de Meserlian (2009) teve como um dos elementos de análise a avaliação, ou mais precisamente o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência auditiva.

De acordo com os dados da pesquisa, é possível perceber que na medida em que a escola foi construindo seu projeto inclusivo, que ocorreu na paralela da implementação do sistema de ciclo em substituição ao sistema seriado, também foi desencadeada a reconfiguração na forma de fazer e registrar a avaliação.

A sistemática da Avaliação do desempenho acadêmico, dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos e das 2ª séries do Ensino Fundamental de Oito Anos, era realizado de maneira descritiva, diagnóstica, contínua e cumulativa, representada por um parecer descritivo e conclusivo organizado anualmente, finalizado com a informação sobre a decisão da continuidade de estudos de cada aluno individualmente. [...]. A sistemática de avaliação utilizada para os alunos que frequentavam a 3ª e 4ª séries caracterizava-se por ser contínua e acumulativa. Nestas séries, os resultados foram expressos em notas de 0.0 a 10.0 (zero a dez vírgula zero). [...]. Tomando estes dados como fontes de análise, constatamos que a Escola estava em fase de agregar novos métodos de avaliação, ao mesmo tempo que mantinham as formas tradicionais (MESERLIAN, 2009, p. 96-99).

Meserlian (2009) ainda relata que mesmo com a utilização dos parecer, a escola sistematizou um instrumento organizado em forma de conceito (distribuídos a partir de escores) para atender aos anseios dos pais.

Diante disso, a pesquisadora observa que “A Escola em questão vinha trabalhando o processo de avaliação, apropriando-se aos poucos desta nova tendência que abandonava a vinculação entre avaliação e classificação, no entanto a questão da nota ainda estava muito enraizada no cotidiano da Escola” (MESERLIAN, 2009, p. 101).

Essa é também uma situação vivida na turma da professora L. A escola, já organizada com o ciclo básico, alterou, atendendo às orientações da SEDUC, sua forma de avaliação, no entanto, a questão da nota – e não necessariamente da prova – continua sendo uma prática comum entre os professores. Durante o período de observação a professora faz o seguinte depoimento: *A prova não é obrigatória, mas passo para ter parâmetros e também para apresentar aos pais* (DIÁRIO DE CAMPO).

No entanto, outras perspectivas de avaliação também são desenvolvidas. O estudo de caso de Galery e Alonso (2011, p. 4) trazem a questão da avaliação vinculada a diversificação metodológica que a professora utiliza em suas aulas, assim, apresentam que “[...] ela avalia a aprendizagem do dia através dos exercícios também diversificados”.

O artigo de Bischoff, Santos e Muncinelli (2006, p. 115), que faz a análise de uma prática inclusiva, relata que a professora, desafiada pela inclusão compreendia que “[...] sua

avaliação visava apontar seu crescimento e suas potencialidades ao invés de suas dificuldades ou limitações momentâneas”.

Sem falar ou citar propriamente o termo avaliação a pesquisa de Silveira (2009) evidencia um olhar apurado do professor sobre o aprendizado e a forma de aprender dos alunos em situação de deficiência.

Devido a diversidade de condições dos alunos foi possível constatar, que, deste grupo, dois alunos cegos compreendiam plenamente o que estavam fazendo e reconheciam sua importância (U e D). O mesmo não ocorria com os alunos J e E que ficavam em dúvida sobre muitos pontos. [...]. Os alunos com baixa visão (A e R) não apresentaram grandes dificuldades com mapas e textos. O aluno com deficiências múltiplas (G) recebia material comum e conseguia realizar grande parte das atividades dentro dos seus limites (SILVEIRA, 2009, p. 145).

Os traços que unificam a perspectiva avaliativa presentes nas práticas desses professores estão em colocar como parâmetro de aprendizagem o aluno em comparação com ele mesmo, a partir de seus avanços, limites, dificuldades, por mais que algumas vezes de forma difusa, como pudemos observar na pesquisa de Meserlian (2009).

Esse é um dos aspectos da prática educativa que é alvo de muita tensão pelos professores. Castro (2007, p. 71), citando Cortesão (2000), faz uma afirmativa bastante pertinente a esse contexto. Segundo ele, “ainda que os professores situem-se ideologicamente contrários à homogeneidade, eles se angustiam face ao trabalho a desenvolver quando vislumbram as dificuldades de lidar com grupos muito heterogêneos [...]”.

Assim, em sua pesquisa Castro (2007, p. 80) evidencia que a maioria das professoras (sujeitos de sua pesquisa) apresenta uma concepção difusa de avaliação: “A maior parte das professoras entrevistadas teve suas respostas enquadradas em uma concepção difusa, manifestando discursos que alternam entre as concepções formativa e tradicional [...]”.

Durante a imersão no lócus de pesquisa, foi possível observar essa mesma tensão na prática curricular da professora L. Conforme apresentei na seção anterior há um distanciamento entre aquilo que ela faz no seu cotidiano – trabalhar a partir das necessidades dos alunos e observar os avanços – e a forma como ela registra isso – geralmente criando parâmetros para, a partir daí, apresentar o grau de aproximação da aprendizagem dos alunos aos objetivos traçados e vinculados essencialmente aos aspectos cognitivos, tal como podemos observar a seguir:

A aluna não apresenta desenvolvimento satisfatório em relação à atenção, percepção e concentração nas realizações das atividades, não manifestou interesse sobre alguns conteúdos trabalhados como: meio ambiente, hábitos de higiene, os sentidos, mas mostrou maior interesse quando trabalhamos sobre a família.

A aluna não apresenta limitações em utilizar alguns materiais como: cola, tinta, tesouras, etc.

No eixo relacionado ao Conhecimento de Mundo a aluna não conheceu e estabeleceu relações entre a própria história e a de outras pessoas, não refletiu sobre as diferenças e semelhanças individuais, sociais e culturais em diferentes tempos e espaços. (REGISTRO DE AVALIAÇÃO DA ALUNA C)

No eixo relacionado ao Conhecimento de Mundo o aluno conheceu e estabeleceu relações entre a própria história e a de outras pessoas, refletindo sobre as diferenças e semelhanças individuais, sociais e culturais em diferentes tempos e espaços. O mesmo identificou as diferentes maneiras de registrar a passagem do tempo.

O aluno teve uma boa compreensão ao identificar as características físicas, aprendeu cada fase do ciclo da vida, reconheceu alguns principais cuidados com o corpo, como alimentação saudável, etc.

Reconheceu a importância dos sentidos para conhecer o mundo que os cerca, e adotou atitudes saudáveis no que se refere aos cuidados com a saúde. JP reconheceu os diferentes tipos de moradia, e observou as características do lugar onde vive. (REGISTRO DE VALIAÇÃO DO ALUNO JP)

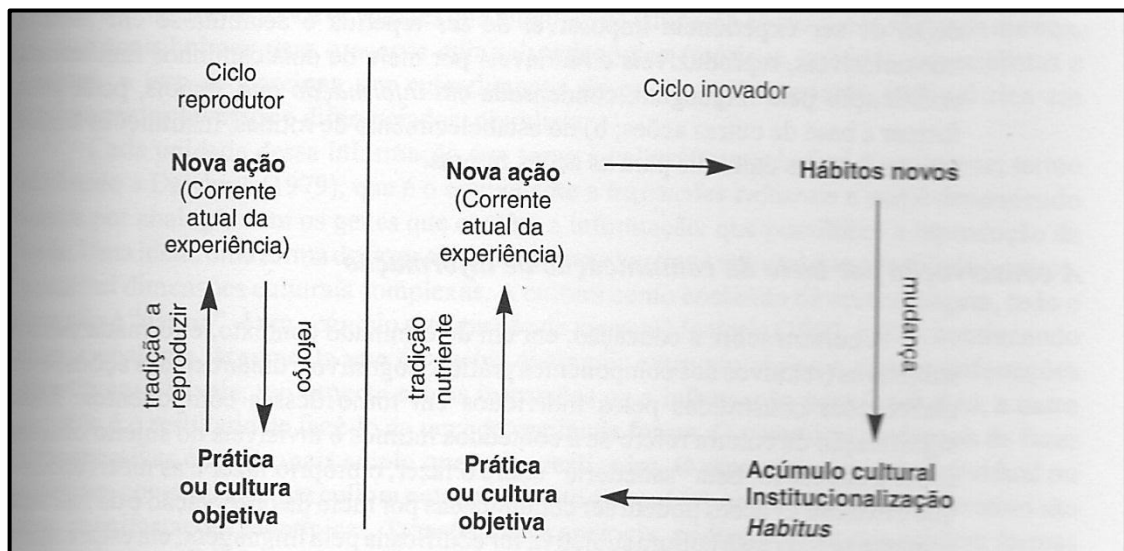
Nessa perspectiva, e em termo gerais, não se observa uma relação da prática da Professora L com aquilo que se espera ser efetivamente inclusivo. De acordo com as pesquisas sobre a inclusão a ação cotidiana do fazer docente da Professora L estava marcada pelo paralelismo e ao mesmo tempo uniformismo do currículo, a despeito de se observar um trabalho permeado pelo diálogo e respeito mútuo.

Portanto, se buscasse adjetivar a prática da professora provavelmente a ela seria atribuída a qualidade de excludente, pois considerando os dados descritos numa articulação com aquilo que se define como prática bem sucedida ou fracassada, os registros de pesquisa apontam fortes marcas do “fracasso”.

Para a literatura sobre as práticas educacionais inclusivas é necessário um conjunto de rearranjos nas variáveis metodológicas de intervenção para que a inclusão se consolide enquanto tal.

Se considerarmos os conceitos de ciclos reprodutores e renovadores as práticas curriculares inclusivas, de acordo com a literatura sobre inclusão, teriam que produzir um rompimento total com os ciclos reprodutores. Contudo, Sacristàn (1999) compreende que esses ciclos são produzidos num processo continuado e que o ciclo inovador nasce do reprodutor, tal como ilustrado abaixo.

FIGURA 2: INOVAÇÃO E REPRODUÇÃO NAS AÇÕES



FONTE: Sacristàn (1999)

Assim, se compreendermos que a construção de práticas curriculares inclusivas é um processo, elas precisam ser analisadas não apenas a partir de um modelo exemplar, mas também a partir delas mesmas enquanto parâmetro para qualificação, pois para Sacristàn (1999, p. 78)

Os ciclos conservadores podem estar entrelaçados com os inovadores, afetando diversos traços da cultura e das práticas da educação. Isso significa que o acúmulo da cultura sobre as formas de fazer educação está longe de apresentar uma sedimentação ordenada, sem contradições e variações possíveis.

A prática da Professora L – muito próxima aquilo que Zabala (1998) denominou como aula magistral, que conforma um ciclo reprodutor – se analisada pela literatura sobre inclusão, seria definida como excludente ou fracassada. No entanto, para comunidade da Escola Pará, a

prática dessa professora é inclusiva. Diante disso cabe questionar por que para a comunidade escolar da Escola Pará essa prática é reconhecida como inclusiva? O que há de inclusivo numa ação docente com fortes marcas de uma prática tradicional? Essas indagações me colocaram diante da necessidade de encontrar por dentro da Escola os motivos pelos quais essa prática aparentemente tradicional e característica daquilo que pode ser chamado de inclusão excludente, é definida como inclusiva pela comunidade da Escola Pará.

Nesse movimento encontrei os seguintes argumentos que sustentavam a definição da prática da professora L como inclusiva:

A L [referia-se a professora] demonstrava muito acolhimento por essas crianças. Que tipo de acolhimento? Não aquele acolhimento, ah aquele é coitadinho. Não! Que bom que você veio pra sala, faça parte do nosso grupo, vamos fazer atividade [...] (FALA DA EX CSRM)

A L [referindo-se a professora] fez um trabalho com a F [referindo-se a sua filha] que em oito, nove anos de APAE não fizeram. A F passou a conhecer cores, passou a se interessar por papeis de seda, crepom [...]. A [professora] L conseguiu com que a F usasse os papeis, diferenciar os desenhos, colar, cobrir. [...]. A F tem dois cadernos assim de base [...]. (FALA DA M1)

[...] ele chega aqui, sobe, fica na sala o tempo todo. E antes, nunca que o A [referindo-se ao aluno A, de quem é cuidadora há treze anos] ficava. (FALA DA M2)

Os dados revelam entre outras coisas as expectativas que a comunidade escolar possui sobre a inclusão educacional, evidenciando que esta está assentada nas possibilidades de participação nas atividades da escola, de apropriação de conhecimentos propriamente escolares, de utilização de determinados objetos escolares, de frequência à escola e aos seus diferentes espaços, entre outros.

Contudo, observei que os aspectos apontados como inclusivos pela comunidade escolar da Escola Pará, aqui denominados *elementos de inclusividade*, não são característicos da escola inclusiva, mas característicos da escola, seja ela compreendida num feixe histórico longitudinal ou contíguo. Assim, tais argumentos me conduziram a pensar sobre a escola e a prática curricular desenvolvida na escola comum sem a preocupação de defini-las como inclusivas ou excludentes. Foi a partir desses aspectos e da compreensão de que a prática é

cultura objetivada, que a cultura escolar apareceu como uma categoria central para a análise dos elementos de inclusividade presentes na prática da professora L.

Assim, se a partir da literatura da inclusão teria dificuldades em analisar tais elementos, inclusive porque a discussão sobre inclusão vem geralmente acompanhada da “elaboração” de uma pedagogia³⁴ que pudesse garantir a sua efetividade, busquei a partir da cultura escolar compreender e analisar tais elementos que, de acordo com a comunidade escolar da Escola Pará, estão presentes na prática da professora L.

Vale ressaltar que o que está subjacente à categoria cultura escolar não são os mecanismos de exclusão que foram se constituindo do decorrer da história da escola, mas a intenção de compreender a instituição escola como possuidora de uma *cultura própria*.

Nesse sentido, cabe o cotejamento dessas duas perspectivas: a escola ideal, definida pela literatura e pela política da inclusão e a escola real, cotidianamente vivida por sujeitos reais.

De acordo com as políticas educacionais a inclusão do aluno em situação de deficiência na escola regular estaria garantida por meio do seu acesso ao currículo. Contudo, a política curricular inclusiva afirma que esse acesso pode ser feito usando como estratégia as adaptações curriculares. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998).

Essa forma de adequação curricular como alternativa na garantia da inclusão não questiona a própria organização do currículo. Apesar disso, as adaptações são assumidas pela escola como uma forma de se fazer inclusão.

Numa outra perspectiva, e talvez de forma mais radical, a busca de construção de um currículo inclusivo deve estar, de acordo com Guerrero (2012), na contraposição de um currículo paralelo e compensatório, sustentando-se na

Rejeição de um currículo baseado no conhecimento e no saber, optando por outro baseado em habilidade, conceitos e atitudes, existindo, portanto, uma ênfase crescente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades transferíveis. [...]. Trata-se de potencializar o que tem sido chamado de ‘currículo baseado na comunidade’, que diz respeito a um

³⁴ Não se pretende, com isso, desconsiderar a necessidade de reorganizações pedagógicas e curriculares, apenas evidenciar que a discussão da inclusão vai para além dessa perspectiva.

conjunto de habilidades relacionadas e pertinentes à vida atual ou futura do aluno. Nesse sentido, trata-se de conteúdos relacionados a autonomia pessoal, doméstica, vocacional etc. (GUERRERO, 2012, p. 47).

A perspectiva de currículo inclusivo de Guerrero (2012), conformado por uma radicalidade no que se refere aos tipos de conteúdos que devem ser trabalhados, faz-me recorrer a Mendes (2006, p. 394) quando esta apresenta um cenário bastante instigante sobre o processo de inclusão das pessoas em situação de deficiência na escola regular, com a existência de pelo menos dois grupos que advogam perspectivas divergentes sobre esse processo.

[...] a inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de capacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo serviço de apoio de ensino especial. De outro lado estão os adeptos da educação inclusiva que consideram que a melhor colação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suporte [...].

Diante disso, cabe fazer referência às diferenças entre as duas propostas, que segundo Mendes (2006, 394), apoiada em Fuchs e Fuchs (1998), assim se organizam:

- a) Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura [...], enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;
- b) Os “inclusionistas” defendem a manutenção do contínuo de serviços que permitem a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam a colocação apenas e só na classe comum da escola regular;
- c) Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e mesmo que uma reestruturação ocorra a escol comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

O conflito entre as diferentes perspectivas de inclusão reverbera na escola e na prática do professor. Se não há *consenso* entre os especialistas, se a política educacional no Brasil é conformada pela contradição, não há de se estranhar que os professores experimentem as mesmas tensões e dificuldades, por isso, lançam mão da tradição educacional como forma de tentar ajustar e equilibrar o conflito que vivenciam cotidianamente na sala de aula.

Pereira (2011, p. 45) faz a seguinte reflexão sobre esse aspecto:

As práticas dos professores ainda são muito confusas e oscilantes, sobressaem ações excludentes, onde aparece uma cobrança diferenciada para o aluno em situação de deficiência, [...] reforçando a crença de que o aluno é inferior aos demais; essas crenças baseadas em expectativas de menos valia contra-dizem com momentos que tentam ter uma prática pedagógica inovadora.

No campo da inclusão, as práticas inovadoras vão sendo idealizadas pela própria compreensão de que a educação inclusiva é a projeção de uma escola para o futuro, que vai se construindo/constituindo a partir da implementação de determinadas formas que modelarão a escola e a prática educacional.

Stainback e Stainback (1999) ao organizarem o livro “Inclusão: um guia para educadores”, frequentemente usado no Brasil pelos pesquisadores da inclusão, indicam (eles e os demais autores), especialmente a partir da seção dois, estratégias para a implementação da perspectiva inclusiva. Nesse contexto, Schaffner e Buswell (1999), no capítulo quatro dessa seção, apresentam “dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz”, a saber: 1) desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; 2) proporcionar uma liderança forte; 3) promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade; 4) desenvolver redes de apoio, 5) usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; 6) desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; 7) manter a flexibilidade; 8) examinar e adotar abordagens de ensino efetivas; 9) comemorar os sucessos e aprender com os desafios; 10) estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise.

Tais orientações projetam uma escola para o futuro, uma escola ideal que passa a comportar os discursos advindos especialmente de países desenvolvidos.

Ora, a busca da escola ideal não seria necessariamente um problema, o problema talvez esteja em se criar parâmetros comuns que servem de adjetivação contínua para a escola e para a prática dos professores. Não se nega com isso, a existência histórica de uma escola que foi desenvolvendo mecanismos de exclusão, contudo, se considerar que a prática da professora L é considerada inclusiva pela comunidade escolar mesmo com fortes marcas de uma didática tradicional deve existir algum elemento que está para além do ordenamento pedagógico conduzindo a esse reconhecimento. Nesse sentido, compactuo com Anjos (2011) a concepção de inclusão por ela assumida e que se apresenta extremamente pertinente nas análises aqui empreendidas:

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).

A Escola Pará - escola real – possui em sua infraestrutura a sua primeira barreira para a inclusão em função de não possuir acessibilidade arquitetônica. No que se refere ao currículo, ainda é recente o seu reordenamento visando a superação de uma organização disciplinar para a interdisciplinar com o vislumbre de sua organização em eixos. Nessa mesma linha, a avaliação ainda oscila entre a classificatória – para as turmas fora de ciclo – e qualitativa, com a produção de pareceres semestrais para as turmas do 1º ao 3º ano, correspondente ao ciclo básico um. É nessa escola que os alunos em situação de deficiência estão incluídos. Na escola que carrega a carga de excludente por ter historicamente se fechado às minorias sociais, sendo deficiente para receber determinados grupos sociais, entre eles, as pessoas lesionadas.

Contudo, a contradição escola ideal-escola real carrega uma intercessão. Retirados os mecanismos de exclusão-inclusão, sem reduzi-los a binarismos, excluir-incluir é referente a algo. A estar-não estar em algum lugar ou fazendo alguma coisa. É nessa linha de raciocínio que busco compreender os argumentos da comunidade escolar no reconhecimento da prática da professora L como inclusiva e, a partir daí, encontrar a síntese integrativa de uma perspectiva de escola e mais especificamente da prática que se propõe inclusiva. Síntese esta que pode ser encontrada pela compreensão da existência de uma cultura própria da escola, a cultura escolar, que ganha uma forma de representação no meio social e foi historicamente produzida.

Nesse sentido, levanto como hipótese que a prática curricular da Professora L é reconhecida como inclusiva pela comunidade escolar porque ela tem possibilitado aos alunos em situação de deficiência se aproximar/experimentar a cultura *própria* da escola que historicamente lhe foi negada. Em outras palavras, pode-se inferir que a prática curricular inclusiva se desenvolveria na continuidade da cultura escolar instituída, portanto, aquilo que é próprio da escola estaria também sendo disponível aos alunos em situação de deficiência.

Diante disso, a seção seguinte se desenvolverá no sentido de analisar os elementos de inclusividade, que são os indicadores de reconhecimento da prática curricular da professora L como inclusiva, assim como desenvolver argumentos que sustentem a tese *a priori* anunciada.

4 OS ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE PRESENTES NA PRÁTICA CURRICULAR DA PROFESSORA L: UMA LEITURA A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR

As reflexões presentes na seção anterior apresentam um dilema em relação à prática da professora sujeito dessa pesquisa: os referenciais teóricos e as políticas educacionais, se tomadas como únicos parâmetros de análise aproximariam a prática da professora como aquela que tem desenvolvido a exclusão por dentro da inclusão; por outro lado, essa mesma prática é lida pela comunidade escolar da Escola Pará como inclusiva. Na busca de fugir das adjetivações e analisar a prática da professora a partir dos elementos apresentados pela comunidade escolar, sem, no entanto, abrir mão dos fundamentos teóricos, foi possível identificar aquilo que denominei elementos de inclusividade na prática da Professora L. Tais elementos presentes nesta prática se entrecruzam com uma categoria que emergiu da pesquisa de campo, a cultura escolar. Nesse sentido, esta seção tem por objetivo apresentar a concepção de cultura escolar que sustentará as análises e discutir os elementos de inclusividade presentes na prática da professora L buscando compreender de que forma estes justificam a indicação de tal professora como tendo uma prática inclusiva. Na mesma medida a cultura escolar, materializada na prática curricular da professora L passa a ser compreendida como um aspecto central na afirmação da inclusão nas escolas. A fim de atender aos objetivos, esta seção se organiza na interface entre os dados de campo – advindos prioritariamente da entrevista semiestruturada aplicada à comunidade escolar – e o referencial sobre cultura escolar e prática curricular.

4.1 CULTURA ESCOLAR – CULTURA *PRÓPRIA* DA ESCOLA

A escola enquanto instituição social desde sua origem vem sendo investigada. A sua função, as políticas, os investimentos, sua estrutura, entre outros, se configuram temas e objetos de pesquisa que a acompanham, sendo abordada por diferentes matizes teóricas. Mas, a cultura escolar enquanto objeto de investigação data da década de 1980 e, segundo Silva (2004) ganha espaço no Brasil apenas na década de 1990.

Na mesma perspectiva que os temas acima listados, a discussão sobre cultura escolar não é consensual. Sua abordagem se dá em diferentes campos disciplinares, como a

antropologia, a filosofia, a sociologia e a história (GONÇALVES, 2002). Para Faria Filho *et al* (2004, p. 142)

Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o artesanal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar tais análises, constitutivos de cada área disciplinar [...].

Assim, é por meio da articulação entre a abordagem histórica, sociológica e antropológica que encontro os elementos que melhor me ajudam a compreender o objeto de investigação desta tese.

No entanto, vale dizer que mesmo dentro desse campo disciplinar a cultura escolar é apreendida por perspectivas teórico-metodológicas e objetos de investigação diversos, buscando na história das disciplinas, nos arquivos escolares, nas narrativas, entre outros, elementos para a análise de sua constituição. Contudo, existe 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.

Para Faria Filho *et al* (2004, p. 151)

[...] 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 [...]

Táticas utilizadas como formas de luta contra a pressão das estratégias advindas das políticas, das instituições sociais. 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.

Essa leitura nos dá condições de pensar como as práticas curriculares desenvolvidas cotidianamente no interior da escola pelos diferentes sujeitos que as produzem experimentam e 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 evidência um lugar reclamado, existente, mas não reconhecido.

Segundo Vidal (2005, p. 15)

Conduzir um estudo que tome a *cultura escolar* como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à *formalidade das práticas*. (grifos no original)

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

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).

Vale dizer, que compreender a cultura escolar como **cultura própria** da escola não a isola do contexto histórico, social, político e cultural que a cercam. Reconhece que ela não é apenas reprodutora de determinantes externos, mas também participe da produção desse contexto. Apropriando-me 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”. Nesse sentido, cultura escolar é definida como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167). Tal definição já começa a desenhar a concepção de cultura escolar aqui adotada.

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 – utilizarei 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 “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización [...]”. Para ele, 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 comportadas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

O autor resume afirmando que

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y condutas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que són más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conformamy definen (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 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 “uma de las

modalidades de su conversión em território y lugar”. Diante disso, continua o autor: “De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa” (1995, p. 68).

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 tempos sociales; um tempo aprendido que conforma el aprendizaje del tempo; uma construcción, em suma, cultural y pedagógica; um ‘hecho cultural’.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Viñao Frago (1995) compreende que o tempo, assim como o espaço e os discursos escolares, não é uma estrutura neutra. Nessa perspectiva desnatura a organização espaço/temporal da escola, compreendendo-os (o espaço e o tempo escolares) como encharcados de valores, significados e sentidos, aspecto esse fundamental 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).

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. Faria Filho *et al* (2004), assinalam claramente as divergências conceituais dos autores citados afirmando que “embora

tenham pontos de partida semelhantes, com ênfase na constituição histórica e o reconhecimento do espaço e do tempo como princípios conformadores da cultura escolar, as acepções da categoria sob a pena dos autores apresentam especificidades” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 149)³⁵. Contudo, a despeito das divergências, afirmam que seus estudos oferecerem “um repertório analítico que, confrontado pelos embates nos arquivos, possibilita discorrer sobre as invariantes estruturais da escola [...]” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 149).

Nesse cenário, o conceito de *forma escolar* cunhado por Vicent, Lahire e Thin (2001) apresenta-se 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 (mestre) 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). Segundo esses autores a forma escolar foi inventada entre os séculos XVI e XVII na busca de dar unidade aquilo que, “de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas” (2001, p. 12).

Para esses autores, a partir de sua leitura histórica e dos distintos objetivos de fundação de escolas na França, é possível assistir “à constituição de formas invariantes de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais” (2001, p. 28), assim caracterizadas³⁶:

- 1) A escola como espaço específico;
- 2) A escola e a pedagogização das relações sociais – vinculadas a constituição de saberes escriturais formalizados;
- 3) A sistematização do ensino e a produção de efeitos de socialização duráveis;
- 4) A escola como um lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder;
- 5) O domínio da língua escrita, como necessário para se ter acesso a qualquer tipo de saber escolar.

De forma geral, os autores afirmam que:

³⁵ Sobre essas divergências ver Faria Filho *et al* (2004).

³⁶ Essas características são definidas pelos autores com base num determinado tempo e espaço: fim do século XVII à primeira metade do século XIX, na França urbana.

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 (VICENTE, LAHIRE, THIN, 2001, p. 38).

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

Esse é um dos elementos, que posteriormente será retomado, que constituirá a definição da cultura escolar que aqui utilizarei para falar dos elementos de inclusividade.

Na apropriação dessas perspectivas e na busca de fazer uma análise da cultura escolar a partir das especificidades que as constitui 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). (*grifo meu*)

Posteriormente, num texto publicado em 2007, Faria Filho 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).

Para o autor (2007, p. 195) “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”.

Essa categoria³⁷, vinculada ao processo de escolarização permite, segundo Faria Filho (2004, 2007) articular, descrever e analisar o complexo das relações que constituem os

³⁷ É importante fazer uma ressalva com relação a esse aspecto. Para Faria Filho (2010) a cultura escolar pode ser categoria ou objeto de estudo. Nesse sentido, quando ele se reporta ao temos como categoria a utiliza no singular

elementos-chaves da escola na composição do fenômeno educativo: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares³⁸.

Numa perspectiva das *mezo* abordagens Faria Filho (2007, p. 195) define cultura escolar como

A forma como em uma situação histórica concreta e particular são **articuladas e representadas** [sic], 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. (*grifo meu*)

É exatamente essa **articulação e representação** em uma situação histórica que me 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.

Nesse cenário, cabe fazer uma breve retomada de como a escola vem se desenhada historicamente e qual perspectiva de escola se busca construir na contemporaneidade a partir das políticas educacionais, considerando que tais são *estratégias* de produção de uma nova cultura escolar.

Tomando como referência base Brandão (1993) educação tem um significado amplo estando presente em todas as relações sociais estabelecidas desde os primórdios da civilização. Essa concepção alargada não tem por objetivo banalizar a concepção de educação, mas nos fazer perceber que escola não é sinônimo de educação. Apesar disso, o autor assevera que a “aparição” da escola produziu uma forma diferente, mas também com caráter socializador, de fazer educação. Nesse sentido afirma que:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação); cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 1993, p.26).

(cultura escolar) em função do seu potencial analítico. Contudo, ao utilizar o termo como objeto de estudo, opta pelo seu uso no plural (culturas escolares), evidenciando as discontinuidades e dinâmica da cultura escolar historicamente produzida.

³⁸ Cada um desses elementos será explorado detalhadamente na próxima subseção e na articulação com os dados de campo.

Especificamente a escola, que como afirmado anteriormente, se instaura socialmente e ganha status a partir da construção de um espaço próprio, distinto da casa e da igreja, vai ganhando forma e produzindo uma cultura que lhe é específica. Para 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, é 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 permitem que a identidade escolar seja construída e que os valores e comportamentos sejam difundidos.

Numa perspectiva complementar a essa, é importante recorrer a Forquin (1993, p. 16) quando afirma que:

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis, ela deve também, para torna-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de organização, de reestruturação, ou de “transposição didática”.

O surgimento da escola e a organização da educação formal (ou sistemática) colocam em cena uma questão central: qual a função social da escola?

De acordo com Gómez (1998, p. 14)

Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo de trabalho.

Para esse mesmo autor a escola também possui uma segunda função, “a formação do cidadão/ã para sua *intervenção na vida pública*” (GÓMEZ, 1998, p. 15- grifo no original).

Para ele, essa dupla função constitui a complexidade da escola e a dialética que a conforma. Ainda segundo Gómez (1998, p. 15)

A escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz ao mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade da esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

Cardoso e Lara (2009), objetivando discutir as funções sociais da escola, recorrem a cinco autores consagrados Bourdieu, Gómez, Saviane, Gramsci e Alves e suas perspectivas de análise sobre essa questão. As autoras concluem afirmando que “Embora os caminhos metodológicos seguidos por estes pensadores sejam, em alguns casos, divergentes, suas análises convergem, sob uma dimensão: a escola deve resgatar o conhecimento historicamente acumulado e assumir a função de possibilitar, aos trabalhadores, o acesso a esse conhecimento” (CARDOSO; LARA, 2009, p. 1313).

Diante dessa perspectiva as autoras apontam cinco pontos centrais nos quais a escola deve investir: “formar o cidadão conhecedor de sua situação, capaz de nela intervir, transformando-a no sentido de ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os homens” (CARDOSO; LARA, 2009, p. 1326).

Vale ressaltar que as funções que a escola assume estão diretamente vinculadas às bases epistemológicas que a sustentam e ao cenário histórico, político, social e cultural em que está inserida.

Nos finais dos anos 1990 o alargamento da função da escola coloca em crise essa instituição e traz a tona o reconhecimento da escola como espaço de exclusão, mas também, potencialmente de inclusão.

Nesse cenário, a cultura escolar instituída passa a ser alvo de críticas e de rompimento para a instauração de uma nova cultura: a cultura da escola inclusiva.

De acordo com os documentos internacionais que orientam a implementação de políticas educacionais inclusivas, a escola é compreendida como instituição privilegiada no combate a qualquer tipo de discriminação e preconceito.

As declarações de Jomtien e Salamanca, 1990 e 1994, respectivamente asseveram essa perspectiva ao anunciarem que:

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 4).

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

A inclusão, a partir das recomendações internacionais e das políticas desenvolvidas em nível local, tornou-se um princípio educacional que deve permear a organização do trabalho pedagógico-curricular da escola e dos objetivos e metas educacionais. Esta, não pode se resumir a simples inserção de grupos excluídos nos espaços educacionais. Compreensão essa já difundida e vulgarizada na sociedade.

Contudo, na relação escola, cultura escolar, prática curricular e inclusão da pessoa em situação de deficiência, existe uma série de enigmas que ainda precisam ser desvendados.

Assim, a incursão pelo campo de pesquisa aproximou-me de uma prática que, de forma aparente, apresentava as marcas características de uma ação tradicional. Os conteúdos postos no quadro, as listas de exercício, o enfileiramento de carteiras, as atividades diferenciadas para os alunos em situação de deficiência colocavam-se como definidores de uma prática fortemente encharcada pela inclusão-excludente.

Por outro lado, a escolha do sujeito de pesquisa, portanto, da professora L, não foi aleatória, mas resultante de uma pesquisa exploratória em que predominantemente a professora foi apresentada pela comunidade como aquela que desenvolve uma prática inclusiva. Qual a distância entre o meu olhar e o olhar daquela comunidade?

Nesse sentido, e compreendo que há um distanciamento entre a percepção da comunidade escolar e a lente da literatura especializada sobre a prática objeto de investigação desta pesquisa, busquei encontrar as inflexões e deslocamentos da prática da professora L por meio da cultura escolar, não no sentido de redimir ou ovacionar o trabalho desenvolvido pela professora, mas na intenção de analisar porque a produção dessa forma de “fazer inclusão” é reconhecida como efetivamente inclusiva, mesmo que distante daquilo que se espera como prática inclusiva.

Para reduzir essa distância foi fundamental voltar aos sujeitos da pesquisa exploratória para que eles pudessem me fazer enxergar aquilo que eu não via. Assim, a partir da entrevista com a própria professora L, com uma professora da SRM, com as ex-coordenadora da SRM, duas mães de alunos em situação de deficiência e uma técnica da coordenação pedagógica da Escola foi possível chegar aos seguintes elementos de inclusividade presentes na prática da professora L:

- Acolhida dos alunos em situação de deficiência;
- Prolongamento do tempo pessoal das pessoas em situação de deficiência no tempo institucional, assim como a adequação do tempo institucional ao tempo da pessoa em situação de deficiência;

- Uso/frequência dos diversos ambientes que compõem o espaço escolar;
- Utilização dos artefatos da escola;
- Aprendizagem de conteúdos propriamente escolares.

As categorias emergentes das falas dos sujeitos estão diretamente vinculadas à dimensão complementar³⁹ do qual Gonçalves (2002) chama atenção nos estudos sobre cultura escolar: a ação cotidiana. De forma mais precisa, as categorias apresentadas são consoantes aos elementos-chaves do fenômeno educativo que irão configurar a cultura escolar, definidos por Faria Filho (2002): o tempo, o espaço, os sujeitos, os conhecimentos, as práticas. Nesse sentido, o desenvolvimento desta seção incorrerá sobre cada um desses elementos na intensão de fazer a leitura dos elementos de inclusividade presentes na prática da professora L a fim de analisá-los e buscar subsídios para compreender que ideia de prática inclusiva é compartilhada entre os membros da comunidade escolar da Escola Pará.

4.2 ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE E A CULTURA ESCOLAR

As reflexões sobre a cultura escolar colocam em evidência que a escola possui uma forma própria de socialização que articula os elementos-chaves do fenômeno educativo (tempo, espaço, sujeitos, conhecimentos e práticas educativas) para a sua conformação, os quais não são intactos nas suas configurações, mas são perenes na constituição dessa instituição.

Se articularmos esses elementos ao currículo e à prática – como currículo em ação – perceberemos uma íntima relação entre eles. Assim, os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará no reconhecimento da prática curricular da professora L como inclusiva ganha sustentação na medida em que foi possível vinculá-las aos elementos-chaves do fenômeno educativo que, de acordo com os diferentes teóricos da cultura escolar, são os elementos invariantes na produção da cultura escolar.

Cada desses pontos (sujeitos, tempo, espaço, conhecimentos) será discutido e analisado separadamente de forma a possibilitar uma articulação intrínseca com os dados de

³⁹ Para Gonçalves (2002, p. 3) o estudo da cultura escolar pode ser encaminhado em duas dimensões complementares: “a primeira pode ser visualizada na ação reguladora interposta pelas estratégias de imposição de uma cultura escolar [...]. A segunda, na ação ocorrida no cotidiano escolar [...]”

campo e posteriormente será construída uma reflexão sobre a prática curricular da professora L.

4.2.1 O ACOLHIMENTO AOS SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: A CONDIÇÃO DE SER ALUNO

Ao se referir aos sujeitos, Faria Filho (2002) está precisando 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 e regras nesses espaços. Para Faria Filho (2002, p. 18), compreender professores e alunos como componentes da cultura escolar

Quer enfatizar 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.** (*grifo meu*)

Temos notícias de que os alunos em situação de deficiência poucas vezes participaram ativamente da escola e da cultura escolar por historicamente terem sido excluídos dessa possibilidade. A despeito das fortes marcas que a Educação Especial e a pessoa em situação de deficiência fizeram na escola – acabando por indiretamente colaborar para a construção de uma cultura escolar –, as marcas são abalizadas pelo preconceito, pela exclusão, pela doença. Nesse sentido, a pessoa em situação de deficiência não recebia o *status* de aluno, mas talvez até da impossibilidade de assumir as funções que competem a esse sujeito.

No contexto da inclusão as pesquisas acabam evidenciando (FERREIRA, 2007; MENDES, 2008; OLIVEIRA, 2008; PLETSCHE; GLAT, 2011) a grande dificuldade que as escolas e os professores têm enfrentado nesse processo de integrar a pessoa em situação de deficiência na escola regular. De uma forma mais crítica, é possível afirmar que a escola tem tido dificuldade em ser menos deficiente para receber as pessoas que apresentam laudo de deficiência, TGD ou alta habilidade/superdotação e tratá-los como alunos.

A superação dessa compreensão do sujeito como “coitadinho”, como merecedor de benevolência, como doente, como problema e a compreensão desse sujeito na escola como

aluno, coloca-se como um elemento de inclusividade da prática da professora pela relação que estabelece com os alunos.

Um dos aspectos muito fortes que encontrei 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) para “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.

O sujeito professor é aquele que possui autoridade, formação, conhecimento. Algumas vezes é chamado de mediador, outras de facilitador, docente ou então de educador, dependendo da base teórica que sustenta a discussão sobre a identidade desse profissional.

Nos limites desse trabalho, nos “basta” afirmar que o professor é um profissional formado a partir de determinado estatuto epistemológico e que possui um conjunto de atribuições que compõem sua função docente e que constituirá sua identidade profissional.

O aluno, na outra ponta dessa relação – sem a intenção de polarizá-la – é um sujeito aprendente, produtor de conhecimentos e dotado de experiências, que foi “inventado” segundo Sacristan (2005) com a expansão dos sistemas educacionais.

A consolidação da ideia de *aluno*, como imagem social compartilhada por todos, deve ter ocorrido simultaneamente à expansão dos sistemas educacionais em sociedades altamente urbanizadas e quando a escolarização se universalizou como experiência que todos tivemos, embora as marcas dessa condição de ser humano, uma categoria do pensamento tão importante nas relações sociais, estejam presentes muito antes de tal universalização (SACRISTAN, 2005, p. 21). (*grifo no original*)

A invenção desse sujeito é constituída por um papel que o mesmo deve desempenhar ao longo de sua trajetória escolar e que marca a própria identidade de ser aluno. Ainda para Sacristan (2005, p. 14) a

[...] ideia de aluno – com todas as variações, incoerências e contradições que podemos 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.

Nessa ideia as pessoas em situação de deficiência possuíam/possuem um espaço marginal, tal como afirmei anteriormente. Mesmo no contexto da inclusão os alunos que apresentam algum tipo de deficiência recebem na escola a denominação de incluídos, especiais, deficientes, expressão comum entre os professores e demais funcionários da escola. Aspecto este que também persistiu no desenvolvimento desta pesquisa. Durante as entrevistas com as professoras, a coordenadora pedagógica e as próprias mães, os alunos em situação de deficiência são continuamente chamados de “especiais”.

Além desse aspecto é importante ressaltar que numa perspectiva histórica a pessoa em situação de deficiência foi frequentemente percebida pela sociedade como um problema. Santiago (s/d, p. 6), assim sintetiza essa percepção.

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. Dados demográficos do século XX, em diversas partes do mundo, revelam que, durante esse período, a classificação utilizada para as categorias de deficientes era: idiotas, cretinos, e alienados mentais. Depois, esse grupo passou a ser chamado de retardados ou deficientes, sendo distribuído, inclusive, por nível de dificuldade apresentada. Somente durante os últimos anos do século XX e início do século XXI começa um esforço em diluir essas categorias num grande grupo identificado como pessoas com necessidades especiais.

Diante disso, pode-se afirmar que o processo de “aproximação” da pessoa em situação de deficiência à escola foi e continua sendo marcado por essa 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, 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.

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’.

Com o objetivo de compreender as relações entre as expectativas dos professores acerca da aprendizagem dos alunos em situação de deficiência Pereira (2011, p. 45) encontrou nas falas dos professores as seguintes definições e qualificações a esses alunos entrelaçado em três sentidos: o aluno excluído, o idealizado e o homogeneizado.

Nos discursos que excluem os alunos em situação de deficiência designam-no como lento, apático, de aprendizado inesperado e limitado. [...]. Num efeito interpretado como idealização, o aluno em situação de deficiência está enquadrado no perfil esperado pelo professor do ‘bom’ aluno, que é: o quieto, o obediente, o atencioso, [...]. Os efeitos que levam à homogeneização é o que enquadra [...] dentro da normalidade, comparando o alunos aos demais em um indício de igualdade.

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, especialmente com o movimento da Integração, e que, portanto, esse é um “novo” público inserido na instituição. Mas esse “novo” público precisa assumir o papel de aluno, a despeito e com respeito a 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. Portanto, precisa ser acolhido como tal.

Esse cenário evidencia o distanciamento que há entre a escola e os alunos em situação de deficiência. Por outro lado, a percepção desses sujeitos como alunos, portanto, assumindo uma prática que extrapola a de comiseração e/ou de exclusão, é entendido pela comunidade escolar da Escola Pará como um elemento de inclusividade.

O sentimento de pertença 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 C.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)

De uma forma bastante interessante, que inverte aquilo que tradicionalmente se coloca no processo de inclusão – os alunos com deficiência aprendem com os normais – a professora faz o seguinte registro no memorial de sua prática:

[...] 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. (grifo meu)

O que está por detrás dessa fala e a busca de construção de um sentimento de pertença a uma identidade, não a de especial ou normal, mas a de ser *criança*, a despeito da aluna mais nova da turma estar naquele ano (2012), com dez anos.

A indistinção alunos especiais e alunos normais não é uma questão tão simples porque se ela é aparente na forma de organização do grupo classe e na forma de compreender todos como alunos, ela vai se tornando menos visível na forma de selecionar os conteúdos e de definir as estratégias de intervenção.

Além disso, a indistinção – no sentido de perceber todos como alunos – não é algo que a Escola Pará já incorporou, no entanto, é algo que a professora L vem experimentando na organização do seu trabalho. Aspecto evidenciado no depoimento abaixo:

Eu vim de uma reunião [com a coordenação pedagógica da escola] em que decidimos a questão do desfile escolar, onde tá lá, o pelotão só com as crianças com necessidades especiais. Eu disse não! Bati de frente. Por que pelotão só deles? Eles têm que estar divididos em todos os pelotões. E a inclusão?!

O posicionamento da professora com relação a essa conformação dos pelotões para o desfile escolar apresenta-se, nesse cenário, para além da possibilidade de participação numa atividade da escola, mas na própria forma de percepção desse sujeito e a busca de uma coerência com uma nova perspectiva educacional que tenta romper com o dualismo normal-especial, mesmo que sua fala esteja encharcada de tal dualismo.

Contudo, 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 aluno, não no sentido etimológico da palavra, mas no sentido social que ela carrega. 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 nesse cenário: 1) a forma de acolhida e a (busca de) superação, pelo menos na instituição lócus de pesquisa, da percepção do aluno em situação de deficiência como aluno deficiente; 2) a ideia de que ser aluno está vinculado 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 às possibilidades de tornar esses sujeitos alunos. O “torná-los” alunos foi um dos aspectos que esteve presente na prática da professora L que contribuíram para que ela tivesse sua prática reconhecida pela comunidade escolar como inclusiva.

Se considerarmos a história de escolarização da pessoa em situação de deficiência e compreendermos que esse percurso histórico também marca a própria forma da escola perceber esses sujeitos, teremos condições de percebermos a complexidade na superação dessa forma de significar e representar o aluno deficiente.

Um sujeito historicamente definido como incapaz, limitado, chega ao espaço escolar com esse estigma e é visto como impossibilitado de assumir o “papel” de aluno. Aluno que aprende, que se desenvolve, que faz atividades, que mesmo com resistência obedece aos comandos, colabora e elabora práticas.

Assim, o que está presente nas falas das responsáveis pelos alunos em situação de deficiência é a possibilidade desse indivíduo se inserir nessa cultura escolar como sujeito que participa e constrói tal cultura.

Essa perspectiva vai ao encontro das análises de Sacristan sobre o aluno como invenção. Esse sujeito, que para Faria Filho (2004, 2005, 2007) compartilha com o professor a autoria na construção do cotidiano escolar.

A construção desse cotidiano define o ritmo, as formas de intervenção e revela a própria relação estabelecida entre os sujeitos (professora-alunos/alunos-alunos).

4.2.2 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, controla-los, materializando em quadros de anos/séries, horários relógios, campanhas, deve se entendido 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 em los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar; un tempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tempo a interiorizar y aprender

Vale mencionar que o tempo na escola pode ser percebido em duas perspectivas: o tempo institucional, materializado na organização do cotidiano (hora de entrada, hora de saída, hora do recreio) 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 as necessidades de cada sujeito.

O tempo institucional refere-se às normas e prescrições que de forma macro (políticas educacionais) e micro (projeto pedagógico da escola) são definidos geralmente sem a presença do professor. Para Viñao Frago (1995, p. 72) o tempo escolar, de um ponto de vista institucional, é formalmente “um tempo prescrito e uniforme”. Contudo, o autor ressalta:

El tempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. Em este sentido no deberíamos hablar del tempo escolar, em singular, sino de los tempos 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 calendários 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 los distribución temporal de tareas y programas (VIÑAO 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 quando questionada sobre a expectativa da escola diante do processo de inclusão da pessoa em situação de deficiência.

Que ela tenha um desenvolvimento escolar. [...] Diminuindo também um pouco a defasagem idade-série [...].

Mas o problema, a meu ver, não está na 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.

O tempo de aprendizagem, enquanto tempo pessoal, também é visto pela escola como um tempo de avanços. Contudo, 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, pelo menos 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 algumas 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 me disse que quando ele fica agitado é preciso parar, deixar ele sair um pouco, para depois retornar à atividade.

Sessão 8: [...] Enquanto as criança copiavam a professora começou a desenvolver uma atividade de pintura com o aluno A [vale ressaltar que o aluno possui deficiências múltiplas]. A figura era de um cachorro, por isso, enquanto ela o orienta sobre as margens, a necessidade de olhar para a folha enquanto pinta, ela também pergunta para A: “como o charro faz?”. Depois de um tempo e de alguma insistência da professora ele responder: “au”. [Num outra atividade] a professora continua orientando: “pinta olhando para a figura, uma figura de cada vez”. Depois entregou papel crepom e mostrou como ele tinha que proceder para preencher o sorvete. No entanto, no decorrer da atividade, A demonstrava certa agitação porque, apensar de ainda serem oito e meia da manhã, ele queria fazer seu lanche. A professora L condicionou seu lanche à conclusão da atividade e o deixou “sozinho” para terminar. O aluno A rasgava pedaços de papel crepom e colocava no sorvete. Apenas após o término de sua atividade a ele foi permitido fazer seu lanche.

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, mais chance de participar/construir e se apropriar da cultura escolar existe – 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.

Nesse sentido, a valorização desse tempo de permanência diária do aluno em situação de deficiência na escola apresenta-se como um elemento de inclusividade na prática da professora na medida em que possibilita a esse aluno mais do que usufruir o direito de estar na escola, mas de participar, construir e se apropriar de uma forma específica de socialização.

Nesse sentido, o tempo, invenção do homem, ganha simbologia e torna-se instrumento de autoridade dentro da instituição escolar, especialmente quando combinado com o espaço, nesse caso, o espaço escolar.

4.2.3 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 está 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. São nessas duas perspectivas que o espaço enquanto um elemento de inclusividade será discutido.

Do ponto de vista histórico-social a ausência do lugar próprio para a escola a colocava num baixo grau de institucionalização, “acabando por impedir que a escola se tornasse mais efetiva, simbólica e materialmente, junto à população” (FARIA FILHO, 2002).

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. (grifo no original)

Esse *próprio* do 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 ele exerce e/ou deve exercer socialmente. Assim, estar na escola e a busca incessante pela escola nos colocam diante da certeza de que existe um desejo implícito da sociedade em participar, se apropriar de uma forma de cultura que é diferente da cultura que se desenvolve na família, por exemplo. 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 a partir do 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 Sacristan (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. (*grifo meu*)

É exatamente a 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.

Para a professora da sala de recursos multifuncionais uma prática inclusiva precisa desenvolver dois aspectos que ela considera centrais:

- 1) Perceber a criança com deficiência como criança que como as outras têm potencialidades e dificuldades;

2) Que a criança participe da escola na sua integralidade.

Em entrevista a professora da SRM faz a seguinte fala:

[...] que ela 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 nos diferentes espaços e nas diferentes tarefas é algo que a professora L defende no processo de inclusão. Durante a entrevista a professora fez o seguinte comentário:

Então o que eu faço, [...] eu tento, da melhor maneira possível, incluir elas em todos os sentidos. Não só em sala de aula, mas em todas as atividades pedagógicas escolares.

No cotidiano daquela turma foi possível perceber essa participação, conforme descrevi 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 colocavam 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.

O espaço do pátio, do refeitório, da quadra não eram apenas lugares comuns compartilhados pelos alunos da escola. Mas também espaços de interação dessas crianças. Os alunos L e J possuíam amigos de outras turmas. O aluno M era alvo de “paparicação” de alunos de outras salas (desde que não estivesse irritado). A e F geralmente passavam o recreio na companhia de seus responsáveis. Mas, apesar de pouco interagirem com os alunos de outras turmas, interagiam com os diferentes espaços da escola. A aluna F apresentava mais autonomia e independência na forma de utilizar/participar desses espaços.

Contudo, é importante ressaltar que o tempo/espaço daquela turma do 3º ano possuía uma distribuição institucional que definia tempos/espaços de participação dos alunos, conforme podemos evidenciar abaixo:

QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO TEMPO/ESPAÇO DA TURMA DO 3º ANO

| HORÁRIO | Atividade/Espaço/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) | - sala de aula | Educação Física Quadra (2 horários de 45min cada) | 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 |

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados informados pela professora da turma

Vale dizer que dos seis alunos em situação de deficiência, dois tinham suas frequências na escola até o fim do intervalo, portanto, não participavam das aulas de canto. De acordo com o depoimento da comunidade escolar o tempo desses dois sujeitos na escola vem sendo aumentado paulatina e progressivamente, na medida em que vão apresentando condições comportamentais de convivência com o coletivo da escola e consigo mesmo.

[...] ele chega aqui, sobe, fica na sala de aula o tempo todo. Antes, nunca que o A ficava
(FALA R2)

Eu trago a F, mas se eu souber que ela está atrapalhando os colegas, que ela está muito agitada, eu não deixo ela até o fim da aula [...]. (FALA R1)

Essas falas nos levam a duas questões importantes: 1) a difícil síntese do tempo pessoal com o tempo institucional, especialmente no que se refere aos alunos em situação de deficiência; 2) o tempo de permanência na escola e a frequência nos seus espaços estão diretamente ligados à ideia socialmente compartilhada de *ser aluno*.

Nesse sentido, a frequência a determinados espaços está vinculada aos tempos institucionalmente planejados de uso e participação das turmas nos diversos ambientes da escola. Observa-se assim uma relação forte na tríade sujeito-tempo-espaço, 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 contra turno de sua aula na sala regular, com carga horária de duas a três horas semanal, 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 criando relações entre os pais, a professora e os alunos com esse espaço. 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 daquele espaço.

Para Sacristan (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.

No contexto da inclusão essa arquitetura, além de estar composta por ambientes como a sala de informática⁴⁰ – que inclusive chega às escolas mais afastadas dos grandes centros – passa a ser composta também pela presença da sala de recursos multifuncionais que mesmo não estando fisicamente construída – por geralmente ficar implementada em escolas polos – passa a compor o cotidiano das escolas em seus projetos 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 incidem 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”. A autora assim se refere a ambas:

A organização do tempo das salas de recursos por estar estreitamente relacionado com as necessidades educativas dos alunos, implica na caracterização de uma sala diferenciada que funciona no contra-turno das salas comuns. Já as salas comuns ocupadas por diferentes alunos, inclusive por aqueles com necessidades especiais, detém as informações que alimentam o ordenamento temporal e espacial das salas de recursos (SILVA, 2004, p. 4).

Considerando que na perspectiva da Educação Inclusiva a sala de recursos tem uma função não apenas de atender o aluno em situação de deficiência, mas apoiar o trabalho do professor da sala regular, necessitando por isso de um trabalho articulado entre esses dois “cenários curriculares” e que historicamente o atendimento a pessoa em situação de deficiência, mesmo funcionando dentro da escola regular, era apartado do trabalho com a sala comum, a atual perspectiva busca alterar com a cultura escolar instituída. Por outro lado, não coloca em xeque a sala de aula (comum) como “nichos ecológicos” comuns. Essa referência é importante de ser registrada porque, de alguma forma, sustenta e justifica a frequência/uso na SRM na escola lócus de pesquisa.

⁴⁰ Que não estava sendo utilizado pelos alunos da escola porque a rede elétrica não dava conta de manter os computadores ligados, podendo causar curto-circuito.

Na Escola Pará, todos os seis alunos com laudo matriculados na turma da professora L – no ano letivo de 2012 – recebiam o atendimento no contra turno. Contudo, a baixa frequência dos alunos a esse espaço era considerado um fator complicador na continuidade do desenvolvimento do trabalho o que para as técnicas muito contribui para que essas crianças pouco avançassem na sala de aula. A coordenadora pedagógica da escola afirmou que as famílias dos alunos em situação de deficiência os “trazem no turno regular e não trazem no AEE [...] o que dá quebra no trabalho porque tem que ser corrido, qualquer quebra tem que começar tudo de novo, como num ciclo [...].”

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

A escola enquanto espaço próprio para o desenvolvimento de uma forma de socialização (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) desdobra-se em espaços internos onde cada um tem uma função – funções que vão se delineando, avançando, retrocedendo diante do contexto social, histórico, cultural e das bases epistemológicas que sustentam o fazer educacional. O trânsito por esses espaços, a participação nos fazeres desenvolvidos em cada um desses espaços, a frequência aos espaços da escola colocam-se como elemento de inclusividade para a comunidade escolar da Escola Pará. Talvez porque historicamente a presença do aluno em situação de deficiência na escola fosse restrita ao espaço da sala especial, quase sem a possibilidade de contato com os demais alunos da escola. Se tomarmos como referência o modelo da integração, em que várias ramificações da Educação Especial vão surgindo, como por exemplo, as escolas residenciais, a escola especial, as classes de apoio, entre outras, o que observamos é o distanciamento desse aluno do espaço escolar.

Para Viñao Frago (1995) o espaço educa. Portanto, as interações que os alunos da professora L estabeleciam nos diferentes espaços (da sala de aula, da sala de canto, da quadra, do pátio da escola) colocavam-se como possibilidade de apropriação/produção da cultura escolar, do currículo implícito nesse espaço, seja na forma de vestir (roupa de Educação Física), de se comportar (na quadra é permitido correr, falar alto, na sala de aula é necessário sentar e falar baixo), da forma de se aprender (com movimento, com leitura, mais concentrado, menos concentrado).

4.2.4 OS CONHECIMENTOS E O USO DOS ARTEFATOS DA ESCOLA

No campo da cultura escolar a questão do conhecimento assume um aspecto central, inclusive como uma vinculação direta entre esses dois elementos. Vidal (2005) afirma que “as abordagens em torno da cultura escolar como objeto histórico de pesquisa no Brasil tem sido profícuas em tematizar os saberes escolares e pedagógicos, situando-os no âmbito de uma história das disciplinas escolares e do currículo”.

A questão do conhecimento escolar é compreendida por Julia (2001), Vicent, Lahire e Thin (2001) como elemento central na compreensão da cultura escolar. Nesse sentido, é fundamental o desdobramento desse elemento, considerando que este foi percebido pela comunidade escolar da Escola Pará como um elemento de inclusividade.

4.2.4.1 O CONHECIMENTO ESCOLAR

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*⁴¹ 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 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.

⁴¹ 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).

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 especializadas 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) trazendo a tona 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 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 R1)

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 R2)

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 apropriação da cultura escolar.

Vale dizer, que este conhecimento, mais especificamente, esses conteúdos, compartilha lugar com outros no contexto da escola inclusiva. Nesse sentido, cabe aqui retomar a compreensão de conteúdo para Zabala (1998). Para esse autor, 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 (ZABALA, 1998, p. 30).

Diante disso, organiza os conteúdos a partir de tipologias (factual, conceitual, procedimental e atitudinal), conforme discutido na seção anterior.

Corroborando com essa perspectiva Sacristan (1998, p. 150) assim compreende os conteúdos.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

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)

Eu acho que ele [refere-se ao aluno A] teve um avanço significativo principalmente na questão da comunicação, da questão do tempo limite, da fala [...]. Hoje ele já obedece os comandos que você propõe nas atividades, [...], a concentração nas atividades melhorou [...] (FALA DA P.SRM)

O interessante nesse processo é que os conteúdos dos campos atitudinais e procedimentais são fortemente desenvolvidos e trabalhados junto aos alunos com comprometimento cognitivo⁴², e os conteúdos factuais e procedimentais com os sem comprometimento. Por isso, cabe retomar a fala da Professora L.

⁴² Usei a expressão comprometimento cognitivo porque durante a observação percebi que os especiais são aqueles que possuem tal comprometimento, como os alunos A, M e F. Já com os alunos JP, L e JL que também possuem laudo de deficiência ou TGD, a professora não faz distinção com os ditos “normais” por não apresentarem tal comprometimento.

Os alunos ditos normais é conteúdo mesmo, o conteúdo escolar [...]. Já os especiais, 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 dos 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 dimensionando no espaço escolar e ganhando representatividade na sociedade.

4.2.4.2 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. Fundamentalmente a aquisição da escrita. Talvez porque

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)

Eu tô com uma aluna que copia... é o caso da L. Copia bem do quadro, mas ela não lê. Então eu tenho que ter êxito, eu tenho que procurar algo que me dê esse retorno, ela tem que aprender, se ela tá no 3º ano ela tem que aprender a ler. (FALA DA PROFESSORA L)

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”.

Para reforçar e ilustrar que o modo de socialização escolar é indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir os autores fazem a seguinte retomada histórica:

As escolas lasseleanas – como as de Démia e as escolas mútuas – são modelos do ponto de vista da codificação do conjunto de práticas escolares: dos saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das sequências, permitindo assim uma sistematização reforçada e um ensino simultâneo (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29).

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 se torna 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, da escrita 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 e apropriação.

Se partirmos da compreensão de que o processo de inclusão da pessoa em situação de deficiência está diretamente vinculado à ideia de participação/produção apropriação da cultura escolar não seria estranho, portanto, o vislumbre da comunidade escolar de que o processo de alfabetização, como um elemento do letramento, seja desenvolvido junto a esse novo público que constitui a escola regular. Entre outras coisas, isso seria efetivar a inclusão para esses alunos⁴³.

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 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, fica implícito a forma e os conteúdos trabalhados

⁴³ É importante ressaltar que a questão do método e da concepção de alfabetização de letramento é fundamental na qualidade desse processo, mas nos limites desta tese, o importante é ressaltar que esse é um elemento de inclusividade na prática da professora.

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 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.

Especificidade de um método mútuo⁴⁴ 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

⁴⁴ Segundo Faria Filho (2002, p. 25) “até meados do século XIX, apesar de um intenso debate e de uma legislação que propunha a incorporação, entre nós, do chamado método mútuo, boa parte das escolas elementares ou de primeiras letras funcionava segundo o método individual de ensino”.

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 (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.

Nesse sentido, os materiais escolares (ou materiais curriculares, tal como propõe Zabala, 1998) configuram-se como um dos aspectos que conformam a escola e apresentam ou trazem indícios da prática curricular desenvolvida pelos professores.

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 artefatos (materiais escolares, na expressão da História da Educação, ou materiais curriculares, na concepção de Zabala (1998)). 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 aquela comunidade escolar.

4.3 REPRODUÇÃO-INOVAÇÃO: A CONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DA PROFESSORA L

O hiato existente entre a percepção da comunidade sobre a prática da professora L e a leitura dessa mesma prática a partir dos referenciais sobre inclusão colocam em evidência que existem parâmetros distintos na definição do que é inclusão e das expectativas sobre a mesma. Nesse sentido, a intercessão entre a prática curricular da professora L e as discussões sobre a cultura escolar – entendida como uma cultura própria da escola – nos dão indicadores para compreender e analisar tal prática, bem como indícios dos elementos de inclusividade que conformam o trabalho da professora L como inclusivo no olhar da comunidade escolar.

A prática como cultura objetivada, conforme discutida na seção anterior, pode ser compreendida a partir dos ciclos reprodutores e dos ciclos inovadores e para Sacristàn (1998) a síntese reprodução-inovação, se concebida como algo aberto, é o grande desafio da educação. É nessa perspectiva, considerando que a prática da professora L não é efetivamente inclusiva, por outro lado, nem totalmente excludente, já que é reconhecida pela comunidade escolar como inclusiva, que busco compreender a partir da ideia de reprodução-inovação como os elementos de inclusividade passam a constituir sua prática e, de alguma forma, alterar/compor a cultura escolar.

A observação do trabalho da professora me colocou diante da tensão em encontrar por onde estariam os aspectos inclusivos naquela prática tão fortemente marcada pelo tradicionalismo.

A leitura sobre a prática e a compreensão da mesma como cultura objetivada acenaram para a primeira percepção: a prática da professora vivia a continuidade do ciclo reprodutor, como marca cristalizada de uma cultura, de uma forma de fazer educação na escola, e a imersão num possível ciclo inovador, que de acordo com Sacristan (1999) passa a se configurar em contextos que exigem uma nova conformação da escola pelo fato de o ciclo reprodutor não estar mais dando conta de responder às demandas sociais.

Nessa leitura, a “nova” demanda, para efeitos deste estudo, estaria na inclusão dos alunos em situação de deficiência nas classes regulares. Questão essa que tem colocado o professor diante de um “mal estar” por muitas vezes se sentir sem competência para lidar com esses alunos.

A busca de uma educação escolar inclusiva tem colocado a escola na procura da superação de uma cultura escolar consolidada, a cultura da repetência, a cultura da nota, a cultura do conteudismo, a cultura da disciplinarização curricular, que entre outros aspectos

marcam o fazer tradicional da educação vinculado à bases epistemológicas no campo da psicologia, especialmente comportamental.

Essa abordagem didático-pedagógica de organização do currículo é alvo de questionamento de curriculistas, tais como Pacheco (2005) Sacristán (1998, 2000) e Santomé (1998) e pesquisadores do campo da inclusão como Stainback e Stainback (1999) que se orientam por uma matriz curricular crítica.

Para Pacheco (2005, p. 63)

O modo de organização do conhecimento por disciplinas, quer na tradição acadêmica, quer na tradição utilitária [...], acentua a discussão em torno da escola fazedora de um currículo de elite, vocacionado por grupos que dispõem de um capital cultural mais elevado e que, por conseguinte, têm expectativas mais elevadas diante dos resultados de aprendizagem.

Santomé (1998, p. 104) assevera essa ideia ao afirmar que:

Esse currículo é consequência de uma ‘classificação forte’, segundo os termos de Basil Barnstein, na qual os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação (reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente ao que separa o trabalho manual do intelectual), assim como de um ‘enquadramento forte’, no qual exige um grau mínimo de controle de professores e alunos sobre o projeto e desenvolvimento do currículo.

Autores como Stainback e Stainback (1999, p. 236) ao discutirem sobre a inclusão também criticam essa forma de organização curricular, mas asseguram, citando Smith (1986) que no “movimento da escola inclusiva, tal visão de currículo está sendo cada vez mais rejeitada entre os professores do ensino regular”. Segundo esses autores existe um conjunto de razões que justificam a mudança dessa visão de currículo sequenciado padronizado, disciplinar para uma perspectiva mais holística e construtivista de aprendizagem, entre elas podemos citar:

- [...] A ênfase no currículo pré-definido, mais voltada para o próprio currículo do que para a criança. Atualmente, há uma tendência de partir da criança e construir o currículo em torno de suas experiências, percepções e conhecimento atual, mantendo sempre em mente o que as pessoas em geral precisam saber para viver vidas felizes e produtivas.
- A percepção de muitos alunos de que o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito (SMITH, 1986). Os currículos padronizados de modo geral não se desenvolvem a partir da vida do aluno e do mundo que cerca os alunos – nem tem nada a ver com eles. [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 236).

Essa perspectiva de organização do currículo, com enfoque na aprendizagem e no sujeito aprendente, passa hoje a constituir (ou torna-se uma tentativa de constituir) a “arquitetura da prática” (SACRISTAN, 2000). Contudo, tal “constituição” passa a compor um híbrido na ação docente que ora recorre aos elementos inovadores – aprendizagens significativas, valorização do potencial do aluno, respeito ao tempo de aprendizagem – ora mantém intactas a cultura tradicional que historicamente compõem a escola. A relação entre essas perspectivas pedagógico-curriculares é tão complexa que não pode ser definido como mera justaposição, considerando que a justaposição de práticas pode ser “facilmente” resolvida num trabalho continuado de formação. Contudo, as práticas atuais estão encharcadas de uma crença no potencial do aluno, mas com sérias dificuldades de materialização nessa perspectiva, buscando assim elementos de implementação de uma nova cultura na composição daquilo que está definido como prática e cultura escolar.

Ribeiro (2006), ao discutir o processo de escolarização em diferentes momentos históricos, ressalta que a escola é um complexo que envolve aspectos como:

A quem é oferecida, qual sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a disposição [...], a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar [...], entre outros, inclui saberes associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares [...] (RIBEIRO, 2006, p. 53).

Assim, se tomarmos como primeiro ponto a sua função, Mendes e Pacheco (2006, p. 3) são incisivos ao afirmar que “a escola [...] passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam homogeneizar sua clientela, fracionar e hierarquizar saberes e pessoas”.

Por outro lado, a escola do século XXI assume como função a formação integral do homem, baseada nos princípios políticos, éticos e estéticos que veem a diferença e a diversidade como fundamentais na organização curricular dessa escola.

Diante desses aspectos apresentados é possível perceber o primeiro ponto de reprodução-inovação, não como uma síntese, mas como uma tensão na prática da professora. Segundo seu depoimento, ao se referir sobre as mudanças no seu trabalho pedagógico curricular diante da inclusão de crianças em situação de deficiência na sua turma, a professora revela que:

Quando eu trabalhava sem os alunos com necessidades especiais eu tinha que seguir a risca aquele cronograma, eu tinha que seguir a risca o meu planejamento. E era para todos os alunos, eu não tinha que diferenciar nada. Não! Já com os alunos com necessidades especiais, sim. Tudo é diferenciado.

Seguir o planejamento “a risca”, “para todos os alunos” são evidências de uma prática curricular marcada por uma determinada forma de fazer cultura que compreende os alunos como sujeitos homogêneos, o plano como um roteiro a ser seguido, reafirmando a escola como espaço de homogeneização.

Esse aspecto é ainda mais reafirmado na continuidade de sua fala:

Quando eu não tenho alunos com necessidades especiais, eu tenho o meu livro didático. Os alunos com necessidades especiais, eles não vão pro livro didático. É totalmente diferente. Aí o que eu faço, agora como tá alunos com necessidades especiais e ditos normais, então juntou conteúdo, metodologia, tem que ser tudo diferenciado.

Ora, o que está posto nesse cenário: 1) a certeza de que o fazer escolar só é fazer propriamente escolar quando os elementos como conteúdo, uso do livro didático, das tarefas, do cumprimento do planejamento são efetivamente marcas de que existe um processo de escolarização sendo desenvolvido; 2) a certeza que essa forma de fazer educação não é eficiente para todos os alunos, por isso a necessidade de alterações pedagógico-curriculares, necessidade essa que passa a compor o discurso da escola inclusiva.

Talvez o que esteja em questão nesse cenário não seja exatamente a construção de paralelismos curriculares, mas tentativas de produção de processos de diferenciação curricular que se materializam de forma distorcida, aspecto que evidencia um hibridismo que tem constituído a cultura escolar a partir do momento em que a ideia de inclusão passa a compor o discurso da escola.

Se tomarmos por base o seguinte depoimento da professora L ao falar do processo de organização de seu planejamento essa ideia pode ficar mais elucidativa

Meu planejamento tava montado, né, [...] nesse meu planejamento eu percebi que não dava pra incluir todas as crianças com necessidades especiais [...]. O que eu fiz? Mudei totalmente.

Nessa mudança a professora sentiu a necessidade de montar um planejamento para os alunos em situação de deficiência e mais um fator aparece.

Eu fiz pra todos só que em duas semanas na sala de aula eu percebi que tinha que ser individual. E eu montei individual. Ele já tava feito bimestral pra todos com necessidades especiais, mas não tem, tem que ser individual.

A partir dessa fala, é possível depreender que a professora busca organizar o trabalho tendo como referência a própria criança, suas necessidades e potencialidades. Aspecto que é referenciado por Stainback e Stainback (1999) como um dos elementos fundamentais na superação de currículos padronizados e que também se coloca com um dos elementos apresentados pela comunidade escolar como característica do trabalho da professora.

Ela puxa o potencial da criança, pra saber onde a criança fique, tem que ter gás e isso requer da professora uma disposição, requer um trabalho a mais, além dela dar aula ela vai ter que ver como trabalhar com aquele que é especial e não jogar qualquer coisa (SUJEITO R1).

Por outro lado, esse olhar não se extrapola para atender os alunos que não apresentam deficiência e aí talvez esteja a marca da cultura objetivada num ciclo reprodutor.

Ao se referir sobre sua turma do ano letivo de 2012, que tem sete crianças em situação de deficiência, com diagnósticos diferentes a professora afirma que:

Pros alunos ditos normais eu tenho o planejamento do 3º ano, pro F é um trabalho diferenciado porque ele é DV (deficiente visual) [e autista], pro K e o L é trabalho diferenciado, porque eles têm a mesma síndrome, mas um já conhece o alfabeto, tá em processo de alfabetização, e o outro tá no processo de coordenação motora. A E é a mesma coisa, tá em processo de coordenação motora. O M, eu tô fazendo um outro trabalho, tudo diferenciado de novo, porque com o M eu não tive sucesso.

O que está por trás dessa configuração? Se tomarmos as concepções de currículo, prática curricular e cultura escolar aqui adotadas, todas são coincidentes em afirmar que existe a historicidade, a objetivação coletiva e a produção de uma cultura própria da escola.

A cultura escolar, a partir de seus elementos – compreendidos como invariantes da escola – pode estar diretamente vinculada a um ciclo reprodutor fechado ou a um ciclo

reprodutor-inovador aberto, ciclos esses desencadeados pelas ações docentes que constituem a prática curricular.

Nessa perspectiva, a prática também é um elemento da cultura escolar, tal como afirma Faria Filho (2002). Para ele, as práticas são “produtoras de representações sociais sobre a escola e o seu lugar no mundo social” (FARIA FILHO, 2002, p. 19).

A “representação” dessa escola, mesmo que sua função tenha sido ampliada, é de um espaço para aquisição de conhecimentos que geralmente não são adquiridos, ou pelo menos não eram, em outras instituições sociais, conhecimentos esses fortemente vinculados à apropriação da leitura e da escrita.

O D, era pra ele tá lendo. O D tá no 3º ano. O D não conhece o alfabeto. A questão dos alunos ditos normais o meu êxito seria eles aprenderem o conteúdo que tá ali, no caso aquele meu planejamento mesmo que de lá, aquele que eu tenho que seguir, eu só faço montar, então eles tem que aprender aquilo. Eu tô com aluna que copia... é o caso da L, copia bem do quadro, mas ela não lê. Então eu tenho que ter êxito, eu tenho que procurar algo que me dê esse retorno, ela tem que aprender, se ela tá no 3º ano ela tem que aprender a ler. (FALA DA PROFESSORA L)

A aquisição desse conhecimento tem vínculo com uma tradição que possui uma compreensão do aluno como receptor, do professor como transmissor e do conhecimento como elemento de aproximação hierárquica desses dois sujeitos.

Esse processo de transmissão é mediado por um conjunto de artefatos, ou na compreensão de Zabala (1998), materiais curriculares, que colaboram, auxiliam nessa transmissão.

Em termos gerais, a cultura objetivada da prática da professora reflete a continuidade de uma tradição, mas imersa num ciclo reprodutor conservador. Essa tradição preza pela homogeneização, pela padronização, pela seleção como fins da educação. A inclusão do aluno com *lesão* nas salas de aula da escola regular coloca em evidência as diferenças e, de alguma forma, conduz a professora a entrar em conflito com essa tradição.

O “problema” não é necessariamente a inclusão desse aluno na escola, mas a certeza, a partir dessa inclusão, que a forma como a escola se organiza não dá conta de atender a diversidade, que é fortemente marcada pelo aluno em situação de deficiência.

Nesse sentido, as estratégias utilizadas pela professora em questão demonstram um movimento de conflito entre as configurações de duas culturas: a cultura como tradição

reprodutora (que historicamente marca a escola) e a cultura como tradição nutriente (que já se apresenta no cenário a partir de um discurso político e especializado sobre a inclusão), conformando uma cultura instável que se instaura atualmente na escola que se deseja inclusiva e que busca se materializar numa prática marcada por conflitos e incertezas na forma de materializar e dar sentido ao currículo, pois para Sacristan (2000, p. 201) “[...] é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida”.

Essa perspectiva de análise coloca a questão da inclusão não num mundo das ideias ou das intenções, mas a discussão da inclusão por dentro da escola, no seu chão, onde sujeitos reais, que possuem uma carga pessoal e formativa desenvolvem ações numa trama complexa de intenções e possibilidades. Nesse sentido, não busca enquadrar a prática a uma teoria ou fazer a prática se emoldurar numa teoria, mas compreender a complexidade e as interfaces do currículo em ação, como prática.

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, especialmente daqueles vinculados ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 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.

Ao que parece existe um distanciamento muito forte entre essas duas perspectivas, o que poderia ser minimizado pela síntese entre a perspectiva prescrita da cultura escolar e a cultura escolar instituída e materializada nas práticas curriculares dos professores.

Faria Filho (2007, p. 200-201) ao apresentar alguns pressupostos da sua discussão histórica sobre a cultura escolar afirma que:

O processo de reprodução da cultura escola é, também, o de sua transformação. [...]. Nesse sentido, podemos dizer que pode ocorrer que num determinado momento inicial do processo de escolarização não haja uma cultura escola ou que esteja rarefeita a ponto de tornar-se quase imperceptível. No entanto, uma cultura escolar densa e “madura” implica necessariamente a complexificação da escola e do processo de escolarização. Sendo assim, as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo,

pensar em cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (*grifos no original*)

Nessa mesma perspectiva Sacristan (1999, p. 76-77) foi extremamente assertivo ao afirmar que:

o conservadorismo, no sentido de conservação, é a essência da atitude educativa, [...]. A educação, mais do que inventar, prolonga o passado no presente e o projeta para o futuro [...].

Harmonizar essas duas linhas básicas de ação (reproduzir tradição valiosa estendendo a cultura, por um lado, e depurar e melhorar tradições educativas, por outro, para transmitir atitudes e capacidades criadoras) é o desafio da difícil síntese da pedagogia moderna, às vezes traída em favor de uma só dessas duas direções: a posição ilustradora com práticas tradicionais e as formas do progressismo pedagógico vazias de cultura.

Diante dessas afirmativas é possível fazer duas inferências: 1) Enquanto a política curricular inclusiva for compreendida como um modelo a ser seguido e encapsulado na escola, esta e suas práticas continuarão sendo definidas como fracassadas; 2) se a cultura escolar instituída ao longo da história da escolarização é a da exclusão e a cultura que se quer instituir é o seu oposto, a inclusão, é fundamental que as práticas historicamente produzidas sejam compreendidas como elementos de continuidade da nova cultura. A cultura escolar cristalizada tem o conteúdo, os conhecimentos escolares como eixo estruturante de sua organização. A cultura escolar prescrita, a cultura escolar inclusiva, tem seu eixo estruturante no reordenamento espaço/tempo. Tais deslocamentos levam apenas a redefinição do elemento impulsionador da organização das práticas curriculares.

Assim, a partir dos dados de campo, dos anseios das políticas curriculares inclusivas e dos especialistas desse campo, a prática curricular inclusiva não se configuraria um rompimento com a cultura escolar existente, mas a ressignificação da mesma, (re)inventada na síntese dos deslocamentos dos eixos articuladores da cultura escolar, promovendo a tão difícil síntese reprodução-inovação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS

O desenvolvimento desta pesquisa foi permeado por um processo de intenso diálogo entre os dados de campo e os referenciais teóricos. Esse movimento me colocou diante da necessidade do **deslocamento do objeto** de pesquisa – e, por conseguinte, do problema de pesquisa –, da leitura **semântica** de determinados termos e da busca de **outros referenciais** para compreender e analisar os argumentos que a comunidade escolar da Escola Pará apresentaram no reconhecimento de uma prática curricular inclusiva.

Iniciei a pesquisa exploratória na intenção de encontrar e analisar como se organizava e desenvolvia uma prática curricular inclusiva. Durante essa etapa identifiquei o sujeito e em seguida, já no processo de coleta de dados, me deparei com uma prática com fortes marcas de uma ação tradicional, com organizações de currículos paralelos e uniformes, altamente centrados nos conteúdos disciplinares – organizações essas altamente criticadas pela literatura da inclusão. Diante do cenário e da “cena” encontrados minha curiosidade investigativa se deslocou da prática da professora para os argumentos daquela comunidade em reconhecê-la como inclusiva. Para tanto, tive que passar por um segundo processo, *desengessar*-me das certezas sobre como se desenvolveria e se caracterizaria uma prática curricular inclusiva e tentar “ver” com os olhos da comunidade o que de inclusivo estava subjacente naquela prática.

“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 e quanto mais etapas cumpridas mais inclusiva seria a prática, portanto, precisava me desprender do ideal para entender o real. 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. Essas perspectivas tinham predominantemente pontos

de distanciamento, inclusive porque a literatura e as políticas falam de uma escola para o futuro (como deve ser um escola e uma prática inclusivas) e os sujeitos da comunidade escolar falavam de uma escola do presente (da escola que “rejeitava” e que hoje “recebe” alunos em situação de deficiência).

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/participação nos diversos espaços da escola; a apropriação de conhecimentos propriamente escolares; e o uso de artefatos escolares.

Mas percebi que 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 do ocidente.

Foi a partir daí que pude compreender que a prática inclusiva para aquela comunidade estava na possibilidade dos alunos em situação de deficiência participarem de um *próprio* da escola. Diante desse movimento “encontrei” a categoria cultura escolar.

Enquanto categoria, a compreensão da cultura escolar só foi possível pela articulação de diferentes campos disciplinares, mais prioritariamente dos campos sociológicos e histórico. Aspecto esse que me remeteu a discutir a escola e função social.

A partir dessa incursão pude depreender que a escola possui uma cultura historicamente construída e socialmente determinada, aspecto que sustenta o assente dessa instituição entre o passado e o presente, justificando a existência de tradições, ritos, artefatos, conhecimentos, como elementos configuradores da *forma escolar*, compreendida como uma *forma de socialização*.

Foi nesse elemento essencial da escola que busquei argumentos para construir e sustentar a tese de que 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, ou seja, a prática inclusiva se desenvolveria na continuidade da cultura escolar, enquanto *próprio da escola*, sendo também “disponível” aos alunos em situação de deficiência.

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 detrás 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. Tal forma de socialização foi se delineando na escola moderna e ganhou *status* entre as outras formas de socialização (família, igreja, rua, etc.), geralmente vinculada a ideia de progresso e emancipação.

Diante disso, me envolvi com a seguinte reflexão: se existe um discurso e um movimento em massa de direito à educação, mais especificamente à escolarização, não é porque as pessoas querem ser excluídas. Se há uma busca incessante por esse espaço a ponto dessa instituição ser reclamada por todos os grupos sociais, inclusive os grupos que dela foram excluídos, é porque essa escola tem algo a oferecer que não está disponível ou não existe em outra instituição.

Assim, no contexto da educação inclusiva, especialmente do reconhecimento de uma prática curricular, com fortes marcas características de uma educação tradicional, como inclusiva, tentei buscar compreender que, a despeito dos mecanismos de exclusão e dentro dos seus limites, o complexo fenômeno educativo constituidor da cultura escolar – sujeitos, tempo, espaço, conhecimento e práticas – conforma, de maneira articulada, uma representação compartilhada socialmente sobre *o que é e o que se faz* na escola.

Diante dos dados obtidos no *lócus* de pesquisa percebi que 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.

Ora, nesse cenário a **participação** garante ao aluno em situação de deficiência estar na escola e usufruir dos seus diferentes tempos e espaços. A **apropriação** está na possibilidade desse aluno aprender e se desenvolver por meio de diferentes experiências/vivências que são “típicas” da instituição escolar. A **produção** evidencia que os alunos em situação de deficiência têm colaborado/estimulado a construção de uma “nova” cultura escolar.

Tal perspectiva coloca esses sujeitos como protagonistas nesse processo. A ideia em voga vulgarizou que a educação inclusiva é um paradigma que inverte a organização estruturante da integração. Assim, se na integração o aluno em situação de deficiência se “preparava” para entrar na escola, no modelo inclusivo a escola se prepara para receber esses alunos. Se na primeira perspectiva o aluno lesionado acabava sendo cada vez mais estigmatizado porque poucas vezes chegava à classe regular e quando chegava nem sempre conseguia permanecer. A perspectiva inclusiva coloca o aluno lesionado como sujeito passivo

e receptor da “benevolência”, resultante do fato de se assumir que a escola criou historicamente mecanismos de exclusão.

A superação ou minimização dos mecanismos de exclusão, portanto, da deficiência da escola para “receber” os alunos lesionados conduziria a produção de uma cultura escolar inclusiva. Assumir a necessidade de produção de uma cultura escolar *inclusiva*, coloca-se nesse necessário para demarcar a existência de uma cultura escolar *excludente*. Nesse sentido, estou considerando cultura escolar como **objeto** de investigação para dizer que as culturas escolares produzidas histórica e socialmente foram sendo delineadas por mecanismos de exclusão assentes numa perspectiva homogeneizadora, meritocrática, conteudista, com forte ênfase no ensino conduzindo a responsabilização dos alunos pelos seus próprios “fracassos”. Aí talvez esteja a composição/alteração da cultura objetivada que se materializa na prática curricular da Professora L.

Na medida em que a professora percebe que existem conteúdos outros, além dos disciplinares (factuais e conceituais), mas sem “abrir mão” destes; em que procura adequar o tempo institucional ao tempo pessoal do aluno, mas sem desconsiderar a existência do tempo institucional; em que percebe a necessidade de valorizar a aprendizagem, conhecendo os interesses e as motivações de seus alunos, a professora vai criando mecanismos de inclusão e, portanto, de produção de uma nova cultura, a cultura de valorização e reconhecimento da diversidade e da diferença. Contudo, esse movimento não é simples, tal com posto acima. As contradições e tensões são perceptíveis nas ações cotidianas da professora L, especialmente nos seus registros pedagógicos (planejamento e relatórios de avaliação). Posso arriscar dizer, no entanto, que tais tensões foram promovidas pela inclusão dos alunos em situação de deficiência, portanto, sua presença na escola regular tem sido motivadora de reflexões e ressignificações da prática curricular – ou pelo menos foi nesse cenário e para essa prática – aspecto que evidencia que este sujeito é também produtor dessa (nova) cultura e não apenas usufrutuário.

Diante disso, retomo a citação de Clark *et al* (1997), citados por Marchesi (2001, p. 96), utilizada na seção um desta tese.

É fácil ver como se pode acomodar o que é comum – formulando um currículo comum, criando escolas completamente inclusivas e proporcionando experiências de aprendizagem idênticas para todas as crianças. É também fácil de ver que caminhos mais óbvios para responder às diferenças seguem exatamente estratégias opostas: a formulação de currículos alternativos, a criação de diferentes escolas para diferentes tipos de alunos e provisão de diferentes experiências de aprendizagem para

diferentes grupos ou indivíduos. **Mas como podem precisamente estas diferentes perspectivas tão diversas ser conciliadas de tal maneira que os currículos sejam comuns e também diferenciados, que as escolas sejam inclusivas mas também seletivas, que as classes proporcionem experiências de aprendizagem e sejam as mesmas para todos e diferentes para cada um?** (Grifo meu)

Nesse sentido, se eu retomar o foco para a prática curricular da professora L me valendo dos argumentos que a comunidade escolar da Escola Pará me apresentaram, os *elementos de inclusividade*, dos fundamentos da literatura da inclusão e da categoria cultura escolar é possível afirmar que a prática curricular inclusiva se produz na intercessão entre os elementos do passado – a representação compartilhada socialmente sobre a escola e a cultura *própria* que esta produziu –, com os elementos do futuro – os avanços que se espera que a escola conquiste –, e os elementos do presente – as possibilidades reais entre o passado e o futuro vividas no cotidiano por sujeitos reais.

As análises aqui empreendidas e a tese elaborada em função dessas de forma nenhuma pretendem se constituir verdade absoluta, mas apenas trazer “novos” elementos para colaborar com a produção de conhecimento num campo tão profícuo de discussões, porque recheado de contradições e incertezas, o da educação inclusiva. Espero que as possíveis discussões e questionamentos que este texto possa ter trazido sejam impulsionadoras de outras pesquisas que como esta teve por objetivo compreender como se desenvolve o complexo processo educacional no contexto em que a inclusão se coloca como definidora do que se espera da escola e da prática curricular atualmente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Leonor de O. As representações sociais como base de análise da subjetividade na atuação e formação acadêmica dos psicólogos. In: **Revista Cadernos de Pós.** São Paulo: Uninove, v.8, 2009.
- 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.
- AMARAL, Mírian M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil:** uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. Belém/ PA: UFPA, 2006. (Dissertação de Mestrado)
- AINSCOW, Mel. **Necessidades especiales en el aula:** Guía para la formación del profesorado. Madrid: NARCEA, 2001.
- ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- AMARAL, Clara Tatiana Dias. **Currículo e Educação de Surdos/as: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas.** Minas Gerais: UFMG, 2010. (Dissertação de Mestrado).
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Trad. José Fonseca. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- ANJOS, Hildete P.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. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 33-42.
- BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BISCHOFF, Cláudia Maria; SANTOS, Michelle de Souza; MUNCINELLI, Sandra Elisa. Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC. In: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOGDAN; Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28o ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. **Série Educação inclusiva**: v. 1a 4. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> . Acesso em: mai. 2005.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade – documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Ensaios pedagógicos** - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação/SEESP. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Brasília, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (LIBRAS). Brasília, 2005.

BRASIL. **Saberes e Práticas sobre a Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. (1. Educação infantil. 2. Educação das pessoas com deficiências. 3. Atendimento especializado. 4. Educação inclusiva).

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 11.274/2006**. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 6571/2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução CNE/CEB 04/2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 04/2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto 7611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

CARDOSO, Maria. A.; LARA, Ângela M. de B. Sobre as funções sociais da escola. In: **IX Congresso Nacional de Educação – Educere/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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)

CASTRO, Adriano Monteiro. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola pública**. São Paulo: USP, 2007. (Tese de Doutorado)

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2007. (Dissertação de Mestrado)

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

DAMASCENO, Allan Rocha *et. Al.* Formação de Professores e educação inclusiva: questões acerca da escola democrática. In: **II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais** – políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: UFRN, 2006. CD 1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <<http://lerparaver.com/legislacao/internacioanl-salamanca.html>> . Acesso em: fev. 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/publicacoes>> . Acesso em: fev. 2005.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DUARTE, Ana Cristina S. **Educar e aprender na diversidade: um caminho para a inclusão**. Salvador/BA: UFBA, 2004. (Tese de Doutorado)

DUEK, Viviane P; NAUJORKS, Maria Inês. Docência e inclusão: desafios impostos pela diversidade. In: **II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais** – políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: UFRN, 2006. CD 1.

FARIA FILHO, Luciano *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.

FARIA FILHO, Luciano M.; GONÇALVES. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUSA, Rosa F. de ; VALDEMARIN, Vera T. (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 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.

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

FERREIRA, Maria E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.3, p.543-560, set./dez.2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. – Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Soraia. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181

GALERY, Augusto D.; ALONSO, Daniela. Caso Escola Alexandre Bacchi – Guaporé/RS/Brasil. In: **Diversa**: Educação Inclusiva na Prática. Rev: Set/2011. Disponível em: www.diversa.org.br

GAMBOA, Silvio S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, Silvio S; SANTOS FILHO, José C. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-28.

GONÇALVES, Aline K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil**. São Carlos: UFSCar, 2006 (dissertação)

GONÇALVES, Irlen A. 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: out./2012.

GONZÁLEZ, Maria del Carmen Ortiz. Educação inclusivas: uma escola para todos. In: CORREIA, Luis de Miranda (org). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Coleção Educação Especial, v. 13. Porto: Porto Editora, 2003, p. 57- 72.

GUERRERO, Maria José L. Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos. In: ROYO, María A.; URQUÍZAR, Natividad L. (orgs.). Trad. Ricardo Rosenbusch. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012, p. 31-56.

HERNANDES, Paulo. **Emprego do sufixo “-dade”**. 2008. Disponível em: <http://www.pauloherndes.pro.br/>

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

LEÃO, Andreza Marques de Castro *et all*. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006, vol.12, n.2,

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Geovana; Pacheco, José A. Diferenciação curricular nas políticas educativas e curriculares em Portugal e no Brasil. In: **Educação em Debate**. Ceará, 2006.

MALPASS, Lara. O caso da Escola William Henderson - Boston, MA, EUA. In: **Diversa: Educação Inclusiva na Prática**. Rev: Set/2011. Disponível em: www.diversa.org.br

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David (org). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Editora Porto, 2001.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Geovana M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José G.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Rosali A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. Londrina: UEL, 2009. (Dissertação de mestrado)

MESQUITA, Amélia M. A.; PANTOJA, Elisângela. **Educação Inclusiva: possibilidades e intenções**. Belém/PA: UFPA, 2000 (Monografia de Conclusão de Curso).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social* In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIOOTTO, 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)

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Sueli A. I. *Cultura escolar e imaginário*. . In: SOUSA, Rosa F. de ; VALDEMARIN, Vera T. (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais , metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 141-155.

MORGADO, José. *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas coisas*. In: CORREIA, Luis de Miranda (org). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Coleção Educação Especial, v. 13. Porto: Porto Editora, 2003, p.73-88.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades*. In: MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 11-30

NOVELLI, Pedro Geraldo. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexão em torno do tema**. UNESP, 1997 (texto apresentado em mesa-redonda sobre Comunicação).

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992,

OLIVEIRA, Marcia M. B. C. *Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas*. In: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, Mércia A. C. *Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender*. In: BUENO, José G.; MENDES, Geovana M. L; SANTOS, Rosali A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008

PACHECO, José A. **Escritos Curriculares**. SP: Cortez, 2005.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes**. Pará: UFPA, 2010. (Dissertação de mestrado)

PARÁ. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica**. Belém/PA: Secretaria Estadual de Educação 2005.

PARÁ. **Plano Plurianual – PPA/2012-2015: Pacto pelo Pará**. Belém/PA: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2011. (Aprovado pela Lei No 7595/2011)

PEREIRA, Mirian R.. Expectativas docentes e estratégias de ensino. In: ANJOS, Hildete P. dos. **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 43-48.

PIVETA, Mara K. ; RODRIGUES, Marisa M. F.; NOGUEIRA, Salustiana R. B. Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória. In: ROTH, Berenice W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

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.

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

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. SP: Avercamp, 2006. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.

REIS, Haydea Maria Marino de Sant'Anna. **Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil**. RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

RIBEIRO, Jorge A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

- 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.
- RODRIGUES, David. Educação e diferença. In: RODRIGUES, David (org.). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.
- RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade**. Coleção Educação Especial, v. 14. Porto: Porto Editora, 2003, p. 89-101.
- _____. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- ROSSETO, Elisabeth *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. In: **Educere et Educere: revista de educação**. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006, P. 103-108.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores da educação inclusiva: as práticas de professores de apoio educativo. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, vol. 20, n.002, p. 105-149, 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são conteúdos de ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-196
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- SANTIAGO, Sandra A. da S. **A inclusão da pessoa com deficiência: um débito histórico e social**. s/d.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro WVA, 2010.
- SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbosa E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; SATAINBACK, William (orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 69-87.

- SILVA, Fabiany de C. T. 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: dez/2012.
- SILVEIRA, Waldemir Cardoso da. **Geografia dos sentidos**: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão. São Paulo: PUC, 2009 (Dissertação de mestrado)
- SIQUEIRA, Benigna A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. . In: BUENO, José G.; MENDES, Geovana M. L; SANTOS, Rosali A. dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.
- 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.
- STAINBACK, Susan; SAINBACK, William (orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STOER, S.; MAGALHÃES, A. M. **A reconfiguração do contrato social** moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1991.
- URQUÍZAR, Natividad L.; MARTÍNEZ, Tomás S. O currículo e as necessidades educativas especiais – as adaptações curriculares individuais. In: ROYO, María A.; URQUÍZAR, Natividad L. (orgs.). Trad. Ricardo Rosenbusch. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012, p. 57-78.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. N. 33, jun/2001.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUSA, Rosa F. de ; VALDEMARIN, Vera T. (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais , metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

VIEIRA , Sônia Aparecida Alvarenga. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos**. Espírito Santo: UFES, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**. N.0, set/out./nov./dez. 1995.

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.

APÊNDICES



DOUTORANDA: AMÉLIA MARIA ARAUJO MESQUITA

ORIENTADOR: PROF. DR. GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

| | | |
|---------------------------|--------------------------|-------|
| ESCOLA | | |
| TURMA: | HORÁRIO: | DATA: |
| NUMERO DE ALUNOS: | | |
| NÚMERO DE ALUNOS COM : | DEFICIÊNCIA | |
| | T.G.D. | |
| | ALTAS | |
| | HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | |
| TEMA DA AULA: | | |

Considerando as variáveis de intervenção que constituem a prática educativa (ZABALA, 1998), este roteiro obedecerá aos seguintes aspectos:

1) RELAÇÕES INTERATIVAS

2) SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES

3) ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA CLASSE

4) ORGANIZAÇÃO ESPAÇO/TEMPO

5) ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

6) MATERIAIS CURRICULARES

7) CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO



DOUTORANDA: AMÉLIA MARIA ARAUJO MESQUITA

ORIENTADOR: PROF. DR. GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA

APÊNDICE 2: ENTREVISTA À PROFESSORA DA ESCOLA A

OBJETIVOS

- Identificar os fatores com corroboram/contribuem para que a professora desenvolva práticas curriculares inclusivas.
- Conhecer o percurso profissional e formativo que a professora desenvolveu/desenvolve na construção de sua prática inclusiva.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões fechadas

Nome:

Função:

Tempo de trabalho como professora

Tempo de trabalho com alunos com deficiência incluídos na escola comum

Formação:

Superior:

Pós-Graduação

Questões abertas

- 1) Como se deu o seu encontro com a Educação Inclusiva?
- 2) O que é para você fazer inclusão?
- 3) O que para você é essencial para a construção de práticas curriculares inclusivas?
- 4) Quando você se viu – pela primeira vez –diante da inclusão do aluno com deficiência na sua turma você promoveu algum tipo de modificação na organização do seu trabalho? Se sim, qual?

- 5) O que diferencia a organização do seu trabalho pedagógico numa turma sem alunos com deficiência da organização numa turma com alunos com deficiência?
- 6) Na turma do 3º ano o que foi fundamental para você conseguir desenvolver um trabalho reconhecido pela comunidade escolar como inclusivo?
- 7) Na sua opinião, que aspectos contribuem para que você promova um trabalho reconhecido pela comunidade escolar como inclusivo?



DOUTORANDA: AMÉLIA MARIA ARAUJO MESQUITA

ORIENTADOR: PROF. DR. GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA

APÊNDICE 3: ENTREVISTA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA PARÁ

OBJETIVOS

- Compreender qual o significado de educação inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará
- Identificar os argumentos que a comunidade escolar da Escola Pará usam para qualificar uma prática curricular da Professora L como inclusiva.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões fechadas

Sujeito:

¹Criança:

Laudos:

Tempo na escola:

A criança faz atendimento em instituição especializada? Qual?

Questões abertas

- 1) Quais são suas expectativas com relação ao trabalho educativo da sala regular?
- 2) O que você espera que a professora desenvolva no processo educacional da criança?
- 3) Por que você indicou a professora L como inclusiva?
- 4) Que avanços a criança apresentou quando esteve estudando com essa professora?
- 5) A que você atribui esses avanços?

¹ Questões específicas para responsáveis das crianças matriculadas na escola.

- 6) Que aspectos do trabalho da professora L você considera mais significativos?
- 7) O que diferencia o trabalho dessa professora das outras professoras com quem a criança já estudou?