

CURRÍCULO COMO CULTURA DA ESCOLA: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares - UFMS

GT: Currículo /n.12

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

A orientação para uma escola inclusiva, inclusive para os sujeitos com necessidades especiais, vertente fundamental da Declaração de Salamanca (1994), coloca que as escolas regulares são:

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (p. IX).

De fato, a hipótese delineada nessa pesquisa é a de que a investigação sobre o currículo teria a ganhar com o desenvolvimento de um olhar a partir da escola e do seu relacionamento com a diversidade cultural que interfere na relação entre características pessoais e os resultados da escolaridade.

A consideração do currículo como um instrumento de codificação e comunicação dos sentidos do processo de escolarização, sustentando escolhas culturais, pela dupla via da coesão e da diferenciação, reforça a necessidade do abandono de concepções mais tradicionais de currículo, entendido como unidade e ordem.

O currículo insere-se no território de ocorrência das disputas culturais, onde se estabelecem as lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo, da sociedade, no processo de formação de identidades. Se esta focalização do currículo nada retira à complexidade da relação entre individual e social, acaba por sublinhar o caráter ontológico da cultura, como definidora do indivíduo, da espécie humana, na sua atividade reflexiva e na sua dimensão biológica.

A análise e estudo do currículo como cultura da escola só têm verdadeiros sentidos se conseguirem mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia. Os processos de estudo e investigação educacional passam pela compreensão das escolas em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

Em outros termos, a cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela. Se o currículo é uma seleção da cultura, trata-se, portanto, de uma versão particular.

E essa particularidade se estabelece na relação currículo e cultura no processo de escolarização, na consideração de que a cultura diz respeito a conteúdos, práticas ou tendências exteriores à escola e, o currículo, a conteúdos e processos internos. Nesse sentido, a cultura escolar é uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização.

A análise construída, nos limites deste texto, traz à tona os dados mais relevantes – tempo e espaço – possível de capturar, mais pelo que eles representam de reforço à existência de uma cultura própria da/na escola e pelas possibilidades de investigação do currículo como um dos veículos conformadores da expressão escola inclusiva.

A afirmação dos ordenamentos temporal e espacial e sua configuração como conteúdos da cultura escolar, nessa análise, está intimamente ligada com o movimento de localização do currículo no processo de legitimação das formas de transmissão do conhecimento acerca das diferenças e das possibilidades de aprendizagem de todos os atores escolares e, não somente dos alunos.

A primeira categoria, *o espaço*, auxilia a descrever e analisar, que a arquitetura das escolas, das salas de aulas são um programa de educação, uma pauta que proporciona aos indivíduos experiências culturais e escolares com objetivos implícitos. Para Benito Escolano (2000), o estudo do espaço escolar incorpora símbolos e signos que asseguram uma identidade inequívoca e, que transmite determinadas mensagens de comum significado para as pessoas da escola, portanto,

a codificação da linguagem da arquitetura escolar tem dado origem a toda uma série de invariantes que podem ser analisadas como um texto que transmite imagens de firmeza, ordem, harmonia, seguridade, beleza... Essas invariantes podem adotar diferentes estilos, porém como sistema constitui todo um discurso com sentido.

Assim, o espaço escolar traduz manifestações não somente de ideários da organização pedagógica, mas, também, conteúdos de cultura e diversos signos estéticos, sociais e ideológicos. Nessa mesma ordem, considero *o tempo* como uma outra variável dessa tradução, associado ao *espaço*, pois se apodera dele e lhe oferece identidade. “Os

marcos temporais são algo mais que ‘uma pequena contingência que inibe ou facilita’ a atividade da escola, toda vez que condicionam representações e percepções dos espaços e também sua planificação e seus usos (Hargreaves, 1994, p. 107)”.

Sem dúvida os tempos escolares são múltiplos e, aliados à ordenação do espaço, tomam parte na cultura escolar. A organização rítmica da vida escolar se expressa no transcurso e na rotina cotidiana, na duração, nas alternâncias, continuidades e descontinuidades das atividades, originadas nos distintos contextos e nas seqüências e compassos das relações e práticas escolares.

A análise da complexa relação entre as escolas e suas formas de organização e funcionamento comunica toda uma construção cultural da organização do espaço para o contexto da cultura escolar. Essa análise não bastou para penetrar no mais tradicional da disposição do espaço escolar, nomeadamente a sala de aula.

Segundo Viñao Frago & Benito Escolano “a distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos (1998, p. 111)”. Essa análise específica, nesse item, estava na associação com o tempo escolar, que regulava o ritmo da prática educativa.

Uma das marcas mais fortes da conceituação e funcionamento da sala de recursos é o estabelecimento de critérios e formas de utilização do espaço e tempo, que concorre para a alteração da ordem racionalizada de escola. Sem dúvida foi nessa alteração que se expressou a cultura escolar. Viñao Frago vê no conceito de cultura escolar os

modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (2000a, p. 100).

Essa compreensão de cultura escolar pode, portanto, significar o modo como a escola se apropria, institui e organiza as diferenças, realizando determinadas representações dessa deficiência e produzindo uma prática para formação desse indivíduo. Isso me leva a precisar que os espaços e tempos específicos da sala de recursos, nas escolas da rede, conformam as marcas de uma forma particular de tratamento da deficiência, isto é, a deficiência frente a uma “forma escolar”.

As salas de recursos e as salas comuns: os cenários curriculares da escola inclusiva

Os cenários curriculares proporcionam o marco para as atividades dos alunos e, ao mesmo tempo incidem sobre a cultura escolar e o processo de ensino-aprendizagem. São, portanto, lugares e ao mesmo tempo processos. A organização do espaço 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.

A cultura escolar parece ter construído sobre as condições concretas da organização da escola inclusiva, variantes no entendimento da organização do tempo e do espaço, com regras mais ou menos oscilantes, com ocupações do espaço mais ou menos sedentárias, com uma maior ou menor dependência do relógio na medição do tempo. Nesse sentido, inscrita nas relações entre as salas de recursos e salas comuns gera atitudes perante a escolarização dos alunos com necessidades especiais e alunos comuns, por vezes alimentadas pelos conflitos ideológicos e biológicos¹ na fundamentação do currículo.

Tal cultura foi capturada em duas escolas da rede estadual na cidade de Campo Grande — Mato Grosso do Sul, a saber: Escola Seriema, com uma sala de recursos e duas salas de aulas comuns, e Escola Lontra com três salas de aulas comuns². Essa captura foi construída em mais de aproximadamente noventa horas de observação/atenção aos modos de funcionamento da cultura escolar de cada uma dessas escolas.

Cabe ressaltar, que as escolas da rede estadual funcionam no ensino fundamental, desde 2001, por ciclo nos anos iniciais e por série nos anos finais, sendo ciclo I e II para os anos iniciais. Cada ciclo teria a duração de dois anos letivos, distribuídos em oito bimestres, mantendo-se a lotação de professores habilitados nas áreas de Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.

As culturas escolares, ao se basearem em uma organização pedagógico-administrativa rígida e em grupos definidos hierarquicamente, orientados para os fins funcionais da educação, apresentam dificuldades em se adaptar a circunstâncias inesperadas. De uma

¹ A ideologização do currículo é entendida, nessa pesquisa, por meio da intervenção do Estado com a publicação do documento intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” para o universo da escola inclusiva. Já biologicidade do currículo se dá na consideração da deficiência como delimitadora dos limites e potencialidades de aprendizagem e ensino.

² O nome das escolas é fictício.

maneira geral, fazem avançar a prática seletiva que identifica a dificuldade ao nível individual.

A sala de recursos da Escola “Seriema” funcionava no período matutino, no mesmo turno de funcionamento do ensino fundamental — 5ª a 8ª série, apenas uma turma do ciclo I e outra de recuperação paralela. Contava com 10 alunos, sendo 02 deles da mesma escola, 05 da Escola “Lontra”, e 03 de outra escola.

Alojada em uma sala construída para o pernoite do caseiro, era uma sala de aula adaptada, pois não tinha o espaço métrico de uma sala de aula e a disposição funcional para tal, pois comportava uma pia e um banheiro desativado. Esse espaço abrigava, ainda, alguns materiais em desuso pela escola, tais como, armários, máquinas de escrever e mimeógrafos.

Já as salas de aulas comuns, dessa escola, apesar de diferirem em espaço métrico das salas de recursos, não apresentavam condições adequadas de uso, algumas tinham janelas com vidros quebrados, ventiladores de teto quebrados, carteiras em número insuficiente para os alunos matriculados e, precária iluminação, pela ausência de lâmpadas. Em outras podia se observar melhores condições de uso, pelo simples atendimento aos requisitos que faltavam às primeiras.

Ressalto, ainda, que a sala de recursos não dividia o espaço com outras salas de aulas, pois sua porta de entrada/saída dava para o muro lateral. Essa distribuição espacial não era algo indiferente, e parecia determinar em boa medida as reduções de possibilidades de adaptação da escola aos supostos requerimentos específicos dos alunos com indicadores de necessidades especiais. Vale dizer, uma visão subjetiva do espaço como que reveladora de determinadas mensagens por parte da escola, constituindo uma forma de relação com as necessidades estruturais e materiais dessa sala e as bio-psicossociais de seus alunos.

Isso se reforçava na entrada dos alunos para essa sala, pois a mesma era independente, realizada pela lateral do prédio, o que desobrigava os alunos a passarem pelo pátio. Penso, que a separação da sala de recursos com o resto da escola se fortalecia na ausência do uso do pátio, palco dos acontecimentos e da observação da administração, espaço de trocas, transição do trabalho para o lazer e vice-versa, o local que permitiria aos alunos a passagem de uma cultura à outra.

A delimitação dessa circulação e apropriação diferenciadas e diferenciadoras imposta à sala de recursos dessa escola é um mediador cultural em relação às experiências e às

aprendizagens, elemento significativo do currículo. Essa separação não era apenas mais um dos elementos de distinção, ela impunha formas legítimas, ou não, de sua apropriação e de sua utilização. Apropriação que parecia não estar autorizada aos alunos da sala de recursos, talvez por que eles não eram entendidos como fazendo parte dela, alguns vinham de outras escolas.

A sala de recursos, no entanto, apresentava similaridade com as salas de aulas comuns, dessa mesma escola, nos dois traços mais característicos da sua organização pedagógica e espacial, em que pesem as diferenças de espaço físico. O primeiro deles seria a disposição das carteiras e dos alunos, próximos à professora e ao quadro negro ou memoboard³. Essa disposição permitia colocar em prática, ao mesmo tempo, o ensino mútuo e o individual, bem como o acompanhamento e correção das atividades de todos, no momento em que estão sendo realizadas. O segundo traço é o ambiente visual dessa sala, igual aos das salas de aulas comuns, com a presença de cartazes com as letras do alfabeto, varal de produções dos alunos, quadro horário, calendário, quadro-de-giz e carteiras.

Já nas três salas comuns observadas na Escola “Lontra” essa similaridade não existia, pois, as mesmas apresentavam outros traços, tais como: mobiliários em sala de aula dispostos de forma alternada, isto é, alguns dias foi possível presenciar uma organização de filas duplas, realizadas apenas com a aproximação de duas carteiras; em outros, filas que continham uma, duas e até três carteiras, distantes ou próximas da mesa e/ou carteira dos professores.

Quanto ao ambiente visual, não havia padrão estabelecido, uma vez que as salas de primeira etapa do primeiro ciclo apresentavam cartazes, varal de produções, mas, as das etapas subseqüentes sequer tinham qualquer cartaz. Acrescente-se a isso, a precariedade dos espaços físicos dessas salas que, apresentavam rachaduras, infiltrações, vidros quebrados e pouca luminosidade.

Ora, em que pese às distinções dessa organização pedagógica e espacial e sua correlativa organização das pessoas e objetos na sala de aula, elas não deixavam de constituir uma tentativa de “introduzir ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade” (Viñao Frago & Benito Escolano, 1998, p.131), numa situação educativa em que os elementos de controle, próprios da forma escolar pareciam estar sendo minados.

³ Espécie de lousa em fibra de carbono, que utiliza caneta esferográfica no lugar de giz.

A sala de recursos estaria, assim, produzindo o embate de culturas, pela imposição do seu modelo frente ao modelo escolarizado de escola, isto é, “espaço fechado e totalmente ordenado para a realização de cada um de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regrado, que não pode deixar nenhum lugar a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou ‘regras’ que a regem (Guy Vincent, 1994, p. 4)⁴”.

Nesse sentido, eram as relações estruturais que marcavam precisamente a formação da cultura escolar pelas práticas específicas de espaço e tempo produzidas. “Os tempos escolares, as horas, os dias, se constituem em marcos de aprendizagem e em mecanismo para auto-regulação dos comportamentos da infância (Benito Escolano, 2000, p.85)”. Distribuídos em diferentes tempos de frequência e permanência semanal, os alunos da sala de recursos estavam como que dando forma à afirmação acima.

O procedimento mais utilizado para o agrupamento desses alunos, nos diferentes tempos de permanência e frequência, tinha sido organizado em torno dos comportamentos, correspondência em níveis de aprendizagem acadêmica, na perspectiva de construção de grupos que apresentassem uma certa homogeneidade nestes aspectos.

Apesar disso, era possível afirmar que se tratavam de grupos heterogêneos, pois existiam diferenças quanto aos hábitos de trabalho, interesses, estilos de aprendizagem. A distribuição dos tempos estava organizada, segundo o quadro de:

Horário de Funcionamento da Sala de Recursos da Escola “Seriema”

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
07 às 09 h	Elias Alberto Vicente	Ana Maria Augusto Alberto Antonio Tomaz	Vicente Elias Paulo	PLANEJAMENTO	Elias Paulo Vicente
09 às 11 h	Nilda Marcus	Nilda Marcus	Tomaz Alberto Augusto Antonio Ana Maria		Tomaz Antonio Ana Maria Nilda Marcus Augusto

Fonte: Unidade de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, 2001.

⁴ Texto extraído do original em francês da obra coordenada por Guy Vincent. *L'éducation prisinnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994: 11-48.

Em uma análise, ainda que superficial desse quadro horário, poderia dizer que ele tornava visíveis dois tipos de divisões temporais, o primeiro diretamente relacionado aos alunos, e, o segundo, relacionado ao trabalho do professor. Se, no entanto, procedo uma análise mais restrita, entendo que esses tempos apresentavam-se como tempos organizados, concedido aos diferentes grupos e, tempos comprometidos com a realização de diferentes tarefas.

O tempo organizado me parecia mais amplo e incorporava as considerações temporais acerca das necessidades educativas dos alunos, ao mesmo tempo, que um tempo do professor. Já o segundo implicava a conexão entre essas necessidades e a execução das atividades.

Para Gairín Sallán o tempo escolar ao “permitir o estabelecimento de unidades cronológicas de diversa índole resulta uma condição imprescindível para a adequada ordenação, racionalização e desenvolvimento da atividade educativa (1993, p. 233)”.

Sendo assim, essa idéia parecia estar na base da organização do ensino nas salas de aula comuns, principalmente aquelas em que alguns alunos da sala de recursos freqüentavam. Submetidos a uma diferente estruturação do tempo escolar, agora em função das disciplinas acadêmicas e não somente das atividades, ou mesmo, de suas necessidades, esses alunos encontravam-se frente a uma periodização definida pela alternância das experiências curriculares.

Retiro dessa diferente estruturação temporal das aulas, a organização de dois tipos de tempos: 1) o tempo dos alunos, pois permaneciam dentro do espaço escolar por quatro horas diárias, ao invés das duas horas da sala de recursos, sendo que desse total de horas havia subdivisões em diferentes tempos, isto é, os tempos de aulas e tempos de lanche e recreio e; 2) o tempo dos professores, já que esses estavam sob uma organização horária, a qual implicava toda uma reestruturação temporal, da organização da aula à aula, propriamente dita.

As salas (A) e (B) da Escola “Seriema” por contarem com a matrícula de dois dos alunos de sua sala de recursos, também foram observadas. Essas salas correspondiam, respectivamente, a primeira etapa do primeiro ciclo e última etapa do segundo ciclo e nelas encontrei a seguinte distribuição horária, nos dias reservados para observação, de acordo com o quadro abaixo:

Distribuição horária das aulas das salas comuns da Escola “Seriema”

Sala (A)		Sala (B)			
Terça-Feira		Quinta-Feira		Terça-Feira	
13h/14h20min	Língua Inglesa	Aulas regulares		Aulas regulares	
LANCHE 14h20min/14h40min					
14h40min/15h30min	Aulas regulares	Educação Física	Educação Artística	Aulas regulares	
RECREIO 15h30min/16h					
16h/17h15min	Educação Artística	Aulas regulares	Educação Física	Aulas regulares	

Fonte: Escola “Seriema”. Ano Letivo 2001/2.

Considerando os tempos dos alunos e dos professores nessa organização foi possível depreender modos diferenciados de apreensão e reconhecimento desses tempos. Na sala (A) havia uma apropriação muito peculiar dos tempos destinados às aulas diversificadas (Língua Inglesa, Educação Artística e Educação Física), ministradas por diferentes professores. Tanto para os alunos quanto para esses professores era na figura do professor das aulas regulares (Língua Portuguesa e Matemática) que estavam dadas orientações para organização do tempo e dinâmicas das aulas. Em outras palavras, o espaço e o tempo das aulas regulares serviam de modelo para as outras aulas, exceto as de Educação Física. Vale destacar que para as aulas de Educação Física mudava-se o espaço e a organização do tempo, pois as atividades eram desenvolvidas na quadra de esportes.

O espaço e os tempos das aulas de Educação Física colocavam em análise a tradicional disposição do espaço escolar, nomeadamente na sala de aula, a qual parecia fortalecer um contexto de socialização e práticas de aprendizagem que pouco privilegiavam as trocas, os diálogos, o comum.

Na sala (B) o quadro horário era entendido pelos alunos e reforçado pelos professores, como uma aproximação às dinâmicas próprias da organização das aulas que seriam encontradas na etapa subsequente da escolarização. Essa referência tentava aliar os tempos dos alunos aos tempos das disciplinas, na perspectiva dos primeiros estarem submetidos ao segundo, por meio de um controle mais rigoroso sobre a proposição das atividades.

Nesse espaço se esperava um comportamento que supunha familiaridade simulada com os objetos, os instrumentos de trabalho e as técnicas específicas orientada por um distanciamento cultural que, se traduzia para os alunos dessa sala não só em dificuldades, como também em uma aprendizagem formal e mecânica.

A organização do tempo escolar, nesse sentido, parecia não ser somente uma organização e distribuição horária das áreas de conhecimento e das situações educativas de uma aula, como uma análise superficial poderia detectar. Desse modo, mais do que uma organização e distribuição, tratava-se de uma situação determinada pelos níveis educativos, as modalidades de agrupamento dos professores e destes com os alunos, bem como o grau de envolvimento dos professores com os conteúdos de suas disciplinas. Situação essa que dava origem a diferentes quadros horários e organizações temporais.

Já na Escola “Lontra” os tempos de escolares, nas salas observadas, estavam organizados, para a segunda etapa do primeiro ciclo onde estavam matriculados quatro alunos, oriundos da sala de recursos da Escola “Seriema”, de acordo com a descrição do quadro abaixo:

Distribuição horária das aulas das salas comuns da Escola “Lontra”

Sala (C)		Sala (D)			Sala (E)	
SEG	QUAR	QUAR	SEX	SEG	SEX	
13h/ 14h20min	Educação Física	Aulas regulares	Aulas regulares	Educação Artística	Educação Física	
LANCHE — 14h20min/14h40min						
14h40min/ 15h30min	Aulas regulares	Língua Inglesa	Educação Física	Aulas regulares	Aulas regulares	
RECREIO — 15h30min/16h						
16h/ 17h15min	Educação Artística	Aulas regulares	Aulas regulares	Língua Inglesa	Educação Física	

Fonte: Escola “Lontra”. Ano Letivo 2001/2.

Mesmo organizado um horário geral para um conjunto de professores, o tempo parecia se estruturar diferentemente para os professores e as professoras nessas salas de aula. Sendo três salas de aulas representativas das mesmas etapas do primeiro ciclo, ficaram evidentes duas formas distintas, porém, complementares de apropriação dos tempos.

A primeira dizia respeito a algumas formas organizativas do tempo, tais como:

- os programas das disciplinas como padrão de referência básico;
- o ajuste das atividades ao tempo disponível; e
- a organização de espaço como facilitador da gestão do tempo.

Essas eram as formas mais presentes de adaptação ao tempo nas salas (C) e (D). Contudo, essa adaptação parecia estar esquecendo, de um lado, os ritmos que explicam os processos de aprendizagem e pelos quais se pode organizar as atividades escolar e, de

outro, as diferenciações temporais necessárias entre as atividades escolares, isto é, entre aquelas que exigem esforço de atenção concentrado e às que predominam os interesses e o sentido lúdico.

O mesmo não foi observado na sala (E), para qual as relações da temporalização com o desenvolvimento curricular não estavam centradas em nenhum critério visível, pois as aulas se organizavam em torno de uma ausência de elaborações, a cada dia ou se repetiam as atividades anteriores com os mesmos e/ou outros conteúdos, ou se apresentavam outros conteúdos sem, com certeza, ter sido procedido o término do anterior.

A periodização das disciplinas escolares, apresentada nesses quadros horários como a duração em tempo das atividades de uma determinada área de conhecimento, torna explícitas algumas variáveis, que incidem sobre as diferentes unidades dessa temporalização. Dentre essas, merece destaque a incidência real da programação de cada área, no caso o das aulas regulares e das aulas diversificadas, à medida que se consideram os períodos mais curtos de tempo para as últimas e os períodos por terem uma unidade em si mesmos, que os diferencia de outros, pareciam exigir a elaboração de atividades diferenciadas e rápidas. Concomitante a isso, o emprego de práticas adaptadas a esse tempo.

As problemáticas que acompanham o horário escolar são, tanto substantivas como metodológicas. Por uma parte se coloca a delimitação conceitual de término, por outra, a maneira como se chega ao conteúdo (Gairín Sallán, 1993, p.242).

De igual importância, embora fosse uma variável que não estabelecia relações lineares com o conteúdo das disciplinas acadêmicas, a desconsideração dos aspectos biológicos e higiênicos envolvidos, principalmente no tempo da aula de Educação Física e o de lanche. A desconsideração desses aspectos nos tempos das aulas de Educação Física se revelava pelo grau de incoerência em algumas distribuições temporais, sobretudo quando colocada após o tempo de lanche.

Quanto aos tempos de lanche, vale destacar, por um lado, sua localização entre uma aula e outra, para muito tempo depois ser concedido o tempo de descanso, ou recreio. De outro, por ser realizado no espaço da sala de aula, na carteira do aluno, entre cadernos, lápis e atividades que estejam por terminar. Não raro presenciei nesses tempos, os alunos se alimentando e terminando as atividades.

O horário escolar, nesse sentido, não pode ser analisado apenas como o tempo de permanência em um espaço determinado ou a temporalização das atividades acadêmicas, pois ambas idéias singularizam os fatores que condicionam a sua realização. No entanto, há um reconhecimento generalizado que o espaço e o tempo educam, pois são portadores de um princípio de coerência, dado que a distribuição das atividades coincide com a especialização curricular tendo como conseqüência o problema de dividir e diversificar o currículo e multiplicar a atuação dos professores sobre os alunos com necessidades especiais ou não.

Para analisar essa problemática da divisão e diversificação do currículo, nada parece mais adequado do que voltarmos para o contexto cultural, ou o lado oculto da organização escolar, como uma condicionante para apreendermos a relação entre o ensino especial e o comum. Às diferentes sincronias culturais dessa relação têm comunicado uma noção administrada de ritmo de trabalho, a que corresponde uma idéia linear de ritmo de aprendizagem.

E, mesmo se essa idéia não está posta em causa, convém referir que a descontinuidade entre o critério escolar e os padrões culturais e estratégias de aprendizagem dos alunos especiais, a desvalorização escolar das salas de recursos e uma certa consciência de que a escolarização por si só, não torna acessíveis os níveis socialmente relevantes de capital cultural.

Dito de outra forma:

a alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais (Gimeno-Sacristán, 1996, p.37).

Isto me leva a pensar se a escolaridade desenhada tanto em sala comum como de recursos, por meio dos espaços e tempos, pode expressar uma reelaboração da estratificação social por meio da escola, geradora não só do insucesso escolar socialmente seletivo, como também de um acesso à escola simplesmente formal e aparente, no caso dos alunos com necessidades especiais.

Com efeito, a descontinuidade espacial e temporal entre as salas de recursos e salas comuns acrescida à descontinuidade cultural entre a cultura escolar e a dos “diferentes” que acederam à escolarização com o fenômeno da escola inclusiva, associadas ao caráter formal e burocrático que a escola tem assumido, tem permitido situações de

aprendizagem formal e mecânica. Mais do que uma diferença de valores ou de resposta, dos alunos com necessidades especiais, às solicitações da escola, trata-se aqui do aproveitamento de determinadas condições espaciais e temporais, na concretização de uma cultura escolar.

A valorização e o primado dessa cultura determinam fortemente as escolhas curriculares. De acordo com William (1969), o currículo seria um compromisso intemporal entre uma seleção de interesses e determinadas ênfases que se vão colocando em novos interesses e, nesse momento, o interesse pela escola inclusiva.

Não estamos, no entanto, perante um processo pacífico de interesses, onde não se possam detectar resistências legítimas. Além do mais, a forma como os grupos, indivíduos e idéias marginalizadas têm vindo a ser constantemente preteridos pela escola tem muito a ver com o que ela considera ser o conhecimento, e têm também muito a ver com quem determina e domina os modos como esse conhecimento é construído, assegurado e perpetuado.

Ora, este pressuposto é um fato que resulta da própria capacidade da cultura dominante de se impor como objetiva. Capacidade que resulta da disputa simbólica pelo poder de nomeação, a qual pode obedecer a diferentes estratégias, sendo que, segundo Bourdieu,

todas as estratégias simbólicas por meio das quais os agentes procuram impor sua visão das divisões do mundo social e da sua posição social nesse mundo podem situar-se entre dois extremos: o insulto, idios logos pelo qual um simples particular tenta impor o seu ponto de vista correndo o risco da reciprocidade; a nomeação oficial, ato de imposição simbólica que tem a seu favor toda a força do coletivo, do consenso, do senso comum, porque ela é operada por um mandatário do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima (1988, p. 146).

Nessa perspectiva, o currículo como cultura da escola é também um processo maculado de justiça, na medida em que traduz não só processos de seleção, de escolha e de opções culturais, como também, e por inércia, um conjunto sempre rejuvenescido de processos outros de marginalização, de segregação e de aniquilamento silencioso e sutil das diferenças.

Essa perspectiva permitiu-me perceber, com alguma clareza, a importância dos ornamentos temporais e espaciais na construção das relações entre as salas de recursos e salas comuns e suas implicações no campo curricular. Se, no plano da escola inclusiva, o currículo passa a ser entendido como construtor das possibilidades efetivas de interação dos domínios “especiais” e “comuns”, no plano cultural, o currículo é

percebido como um itinerário que perpassa a dimensão seletiva e construtora das condições do conhecimento. Sendo assim, a função socializadora e cultural do currículo e ainda as lógicas de poder que o consubstanciam, transformam-no em um projeto de identidade social para a escola inclusiva.

Bibliografia

BEREDAY, George Z. F. El método comparativo em pedagogia. Barcelona: Editorial Herder, 1968..

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

___. Pedagogia, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORDIEU, Pierre. Contre-feux. Paris: Liber Raison D'agir, 1988.

___. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In Gimeno Sacristan, J. Perez Gomez, A. La enseñanza: su teoria y su practica. Madrid: Akal, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

___. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.

___. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais). Brasília, 1999.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. IN: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade. 6ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

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

GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. Aspectos Didáctico-organizativos de la temporalización. In: Paciano Feroso (org). El tiempo educativo y escolar. Estudio Intesdisciplinar. Barcelona: PPU, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J & GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

___. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Antonio Nóvoa (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

HARGREAVES, Andy. Os professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, pp. 9-44, 2001.

JOAN DOMÈNECH. La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona: Editorial Grão, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Unidade de apoio à inclusão dos portadores de necessidades especiais. Quadros horários das Salas de Recursos da Rede, 2001.

___. Secretaria de Estado da Educação. Quadros Horários das Escolas Seriema e Lontra, 2001/2.

VINCENT, Guy. L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994:11-48.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempos Escolares, Tiempos Sociales. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

___. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: Warde, M. J. (org). *Contemporaneidade e Educação*. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000a.

___. Espaço y Tiempo, Educación e Historia. México: Cadernos del IMCED, 1996.

___. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000b.

___. & ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

WILLIAMS, R. Cultura e Sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.