

CULTURA ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA

SCHOOL CULTURE AND CURRICULAR ORGANIZATION: A HISTORICAL LOOK AT DISABILITY

CULTURA ESCOLAR Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR: UNA MIRADA HISTÓRICA A LA DISCAPACIDAD

SOARES, Marcia Torres Neri¹ 

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar aspectos relativos à cultura escolar retratada desde a institucionalização da Educação Especial no Brasil aos dias atuais, em suas relações com práticas curriculares desenvolvidas em contato com a deficiência. Concepções enraizadas perpetuam um olhar segregador travestido de novas roupagens, porém resistente ao respeito às diferenças. Os dados indicam a importância de (re)visitar o currículo e inquiri-lo sobre condições de participação de estudantes com deficiência. Certamente, outros estudantes em situação de desvantagem escolar poderão ser contemplados pelas reflexões suscitadas.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Deficiência. Currículo. Educação Especial.

ABSTRACT

This study aims to present aspects related to school culture portrayed since the institutionalization of Special Education in Brazil nowadays, in its relations with the syllabus practices developed in contact with disability. Rooted preconceptions perpetuate a segregating hidden look, that resists to differences. The data indicate the importance of (re)visiting the syllabus and inquiring about participation of students with disabilities and their conditions. Certainly, other students at school have a clear disadvantage situation that may be contemplated by raised considerations.

Keywords: School Culture. Disability. Syllabus. Special Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar aspectos relacionados con la cultura escolar retratada desde la institucionalización de la Educación Especial en Brasil hasta nuestros días, en sus relaciones con las prácticas curriculares desarrolladas en contacto con la discapacidad en las escuelas. Las concepciones arraigadas perpetúan una mirada segregadora que ha adoptado nuevas formas, sin embargo, resistente a las diferencias. Los datos indican la importancia de (re)visitar el currículo e indagar sobre condiciones de participación de los estudiantes con discapacidad. Sin duda, otros estudiantes en desventaja escolar podrán ser contemplados por las reflexiones planteadas.

Palabras clave: Cultura escolar. Discapacidad. Currículo. Educación especial.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Brasil.

INTRODUÇÃO

A vertente histórica é uma rica possibilidade para análise sobre a organização educacional em atenção às especificidades de sujeitos com deficiência². Neste estudo, conquanto, não pretendemos realizar um resgate histórico sobre estas pessoas, tendo em vista sua ampla teorização no meio educacional (FIGUEIRA, 2008; JANNUZZI, 2006; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; MAZZOTTA, 1995), antes, objetivamos apresentar aspectos relativos à cultura escolar retratada desde a institucionalização da Educação Especial até os dias atuais, mais especificamente em sua relação com a organização curricular desenvolvida em contato com estudantes com deficiência.

A compreensão de currículo como artefato cultural, carregado de valores passíveis de serem decifrados, “[...] inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15), perpassa as tessituras desejadas no presente texto, em especial nosso olhar sobre o conteúdo subliminar na escolarização de estudantes com deficiência e suas decorrentes intencionalidades.

Na contemporaneidade, avolumam-se discussões sobre o necessário reconhecimento ao direito de todos à educação, a despeito de suas características físicas, culturais, sociais, econômicas, étnicas, de gênero, religiosas, ou rótulos criados à guisa de estigmatização, contudo, persistem ecos sob quais vozes permanecem escanteadas, silenciadas, invisibilizadas, obliteradas, ou sucumbidas às margens.

Nas divergentes formas de versar sobre os modos de institucionalizar a escolarização aos estudantes com deficiência, elegemos as bases legais relativas a organização das práticas curriculares em diferentes momentos históricos, como possibilidade de identificar aspectos subjacentes à cultura escolar e suas relações com a inclusão destes estudantes.

Conforme acreditamos, nossas concepções são fundamentais para a maneira como o currículo é organizado em atenção às turmas, seus estudantes e suas necessidades, desse modo “[...] repensar nossas próprias concepções, preconceitos e atitudes com relação à pessoa com deficiência é o primeiro passo no sentido de construir práticas pedagógicas, de fato, inclusivas”. (MAGALHÃES, 2002, p. 25).

Realçamos, portanto, a importância do tema, afinal embora muitas vezes defendamos os princípios da inclusão, permanecem as dificuldades na consecução de uma prática pedagógica que “[...] respeitando as possibilidades de cada um, seja capaz de levar todos ao desenvolvimento máximo e ao acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 80). Não obstante, usualmente seja reconhecida a necessidade de respeitar às singularidades de diferentes pessoas, torna-se recorrente o discurso sobre a urgência em avançarmos nas práticas e o desafio de incluir a todos, especialmente nas condições de acesso ao mencionado conhecimento historicamente acumulado.

Com base no exposto, o presente estudo, além desta seção introdutória, discute *A deficiência sob o viés da história: propostas educacionais brasileiras*. Com a seção, pretendemos oportunizar um

² A exemplo de outros estudos de nossa autoria, temos utilizado a expressão para referência ao público alvo da Educação Especial na organização educacional brasileira (BRASIL, 2008).

olhar sobre como a compreensão da deficiência, em diferentes momentos históricos, influenciou a oferta de sua escolarização. No seguimento, pretendemos priorizar a problematização sobre a *Cultura escolar e inclusão de estudantes com deficiência*. Tendo reconhecida a garantia do acesso à escola, sobrepuja-se a relevância em observar o currículo escolar e os decorrentes olhares sobre as configurações em atenção a participação de estudantes com deficiência. Desse modo, com nossas *Conclusões* pretendemos apresentar contribuições às reflexões dos comprometidos com a educação de todos, bem como novas possibilidades de análise à luz da perspectiva histórica e da cultura escolar.

O texto é, indubitavelmente, um convite à reflexão a, na contramão do pensamento hegemônico, ponderar sobre condições concretas de organização curricular para pessoas com deficiência em diferentes momentos históricos. Notadamente, tal convite nos faz repensar a aparente normalidade e, sem desconsiderar avanços nos processos escolares propalados pela inclusão escolar, olhar as perspectivas atuais para participação e visibilidade de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Somam ao estudo, além de nossa experiência profissional no campo da Educação Especial, alguns dados de nossa pesquisa de doutoramento (SOARES, 2015), mais especificamente os alusivos à cultura escolar identificados em uma escola pública estadual. Particulariza nosso olhar especialmente na/para construção deste texto, estudo teórico realizado sobre como foram historicamente organizadas as propostas educacionais brasileiras em atenção às singularidades de pessoas com deficiência. Não sem demasia, os autores, com os quais dialogamos na próxima seção, dão o tom de um importante resgate e enriquecimento às discussões aqui pretendidas.

A DEFICIÊNCIA SOB O VIÉS DA HISTÓRIA: PROPOSTAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A deficiência nem sempre foi foco de interesse de historiadores, por isso aspectos importantes, sobre o tratamento do tema nos primórdios da sociedade brasileira, são extraídos das entrelinhas dos primeiros séculos da história (FIGUEIRA, 2008).

O processo da colonização brasileira sofreu grande influência jesuítica nos moldes da catequese indígena e educação dos colonos. Por reconhecer as condições para institucionalização educacional num país de origem escravocrata e colonial (PERONI, 2003), como o caso do Brasil, país de dimensões continentais, alertamos para o fato do presente recorte teórico aludir as características internas para as primeiras iniciativas de atenção às especificidades de pessoas com deficiência, conquanto não desconsideramos o elitismo educacional dessa institucionalização, haja vista o tratamento diferenciado para aqueles, os quais realizariam seus estudos na Europa (FERRARO, 2008).

Os registros históricos relativos à deficiência, portanto, estão atrelados à catequização indígena, do ponto de vista da instrução e da subserviência, marcas da colonização europeia. A constituição do Estado mantenedor da educação pública brasileira tardou a acontecer e esta lacuna também se faz refletir nos dados apresentados no presente estudo.

Nos idos dos séculos XVII e XVIII, além da construção de igrejas e colégios, os jesuítas formularam a estrutura do ensino “baseada em currículos e graus acadêmicos e estabeleceram as

primeiras ‘reduções’ ou ‘missões’ – aldeamentos onde os nativos eram aculturados, cristianizados e preservados da escravização colonial” (FIGUEIRA, 2008, p. 27).

Pela forte influência do cunho médico da Companhia e pelos indícios de doenças e acometimentos de epidemias, presume-se sobre a existência de pessoas com deficiência desde o início da história brasileira, especialmente as físicas. Com base em escritos do Padre Anchieta afirmando a escassez de contato com pessoas com deficiência, Figueira (2008, p.33) assevera:

Com certeza, pessoas com deficiência existiam sim no início de nossa história. Mas diante de tal afirmação, leva-nos a pressupor que, talvez como consequência cultural da política de exclusão dos índios, a sociedade colonial continuasse a segregar, a esconder essas pessoas. Até mesmo por motivos de vergonha ou de um completo desconhecimento, não saber lidar com elas.

Para o autor, muito embora existissem evidências de exclusão e de práticas majoritariamente religiosas, ainda no reinado de João V, Manuel de Andrade de Figueiredo, excelente calígrafo e conhecedor da pedagogia, propôs um modelo educativo na formação de bons cidadãos. No tocante aos primeiros sinais de tentativa de uma proposta da Educação Especial, o conhecedor ressaltava a diminuição de castigos para pessoas com deficiência mental³:

Dever-se-ia respeitar a situação da criança, estimulando-a não pelas punições, mas ministrando os conteúdos da lição segundo a capacidade dos talentos, sendo o sistema nervoso estimulado pelo exercício, que segundo recomendações de Figueiredo, essas crianças iriam aperfeiçoando o seu intelecto, podendo alcançar ‘mais clareza de engenho’. (FIGUEIRA, 2008, p.35).

O abandono, assistencialismo, violência, curandeirismo, e outras práticas da época, traziam implicações para os primeiros modos de organização educacional brasileira. A deficiência associada à doença, também, é outro traço marcante advindo desde o período colonial. Nessa época havia “ecos históricos que em 1600, durante o Brasil – Colônia, já se praticava atendimento escolar a alunos com deficiência física em uma instituição especializada e particular, em São Paulo” (FIGUEIRA, 2008, p. 87).

Foi no período imperial, entretanto, a primeira “iniciativa formalmente efetiva, visando a educação para pessoas cegas e surdas” (FIGUEIRA, 2008, p. 87). Do ponto de vista das concepções, conforme vimos discutindo, o caráter clínico e o paternalista deram a tônica das ações, porém se as considerarmos como primeiras estratégias de superação das antigas práticas pautadas no extermínio da deficiência, estas não podem ser desprezadas/condenadas, todavia podem se constituir um significativo marco.

Segundo Mazzotta (1995), a Educação Especial, no Brasil, caracteriza-se por dois momentos distintos. De 1854 a 1956, pelas iniciativas oficiais e particulares, e de 1957 até os dias atuais, pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional. Assim, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é criado

³ Respeitamos terminologia utilizada à época. Todavia, na contemporaneidade, a deficiência passou a ser denominada de deficiência intelectual.

pelo imperador D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial nº 428 (FIGUEIRA, 2008). Na mesma época, mais especificamente em 1856, o mesmo imperador cria por meio de Decreto-lei 839, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos:

Na época de sua criação, o Instituto era como um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino, oriundos de todos os pontos do país, sendo muitos abandonados pelas famílias. Em 1931 foi criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado, consolidando o seu caráter de estabelecimento profissionalizante, instituído em 1925. (FIGUEIRA, 2008, p. 91).

A ideia sobre a inviabilidade de oferecer uma mesma proposta educacional para sujeitos com e sem deficiência, norteou as primeiras práticas e a subsequente necessidade de um saber especializado, cunhado na vertente médica, distante do conhecimento pedagógico comum às demais pessoas. Tal ideia teria sido superada? As recorrentes falas facilmente disseminadas em escolas brasileiras sobre, “ou bem esse ou aquele” “ou eu fico com a maioria ou eu fico com a minoria⁴” “ou ensino aos ‘ditos normais’ ou aos com deficiência”, não nos parecem atuais?

Ainda seguindo a demarcação cronológica sugerida por Mazzotta (1995), no segundo momento histórico, a partir de 1957, começaram a surgir campanhas para pessoas com deficiência, a exemplo da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Também se iniciou o movimento instituído pelas entidades públicas e filantrópicas, a exemplo da Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), culminando na inclusão de um capítulo sobre a educação para as pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024/61 (BRASIL, 1961). Embora mencionado o enquadramento, no que for possível, ao sistema geral de educação, as práticas constituídas primaram pela oferta de uma atenção às pessoas com deficiência dentro das instituições especiais, nem sempre pedagógica ou atrelada aos modelos de avaliação e seriação vigentes (FIGUEIRA, 2008).

O anúncio do processo de democratização da educação básica também trouxe implicações para os sujeitos com deficiência, os quais passaram a procurar matrículas escolares. Nesse sentido, as classes especiais passaram a figurar como depósito de crianças consideradas problemáticas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Mais tarde, na década de 1970, a Educação Especial tem suas normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Nesse sentido, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) atribuía “um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional especializado assume o caráter preventivo/corretivo.” (FIGUEIRA, 2008, p. 99). A previsão de tratamento especial aos “excepcionais” trazia a persistência do modelo médico adotado desde o início da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil.

Concepções comumente fadadas à percepção das incapacidades dos sujeitos, promoveu a construção do ideário acerca da necessidade da cura e da impossibilidade de convivência com as demais pessoas. “A pessoa com deficiência era, frequentemente, declarada ‘doente’, precisando ser cuidada, tratada, reabilitada, habilitada, a fim de ser integrada à sociedade” (FERREIRA; GUIMARÃES,

⁴ Fala identificada em um dos registros de nosso Diário de Campo (SOARES, 2015).

2003, p. 96). Enraizada na cultura da época, persistia a ideia sobre as limitações e não sobre as possibilidades destes sujeitos. Pouco também se avançava no sentido de oferecer-lhes, pedagogicamente, condições para aprendizagem.

Na década de 80 com a promulgação da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), demarcou-se “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, considerado um marco importante, haja vista iniciarem-se, embora timidamente, práticas voltadas para o acesso ao conhecimento historicamente construído, ou minimamente, a compreensão sobre o direito desses sujeitos à escolarização junto aos demais.

Apenas na década de 1990, a Educação Especial apresentada como modalidade da educação é detalhada em capítulo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), advindo as primeiras discussões sob a perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, a educação de pessoas com deficiência pautada na anterior segregação, pela via das Instituições Especiais, logrou seus primeiros passos na entrada no ambiente escolar, muito embora travestida pela homogeneização das classes, pelo agrupamento de estudantes conforme seus déficits e comportamentos.

Em contraposição às antigas práticas excludentes de marginalização e desrespeito às capacidades das pessoas com deficiência, a entrada destes estudantes nas escolas regulares, por si só, não foi suficiente para a construção de uma cultura escolar baseada na ideia de enriquecimento curricular, antes se construiu pelo cunho da piedade e vitimização dos sujeitos, bem como pela generalização dos seus déficits e novos agrupamentos sob a constituição de práticas pedagógicas vigentes.

Ainda hoje, a situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável por índices assustadores de repetência e evasão do ensino fundamental. Contudo, tanto no imaginário social como na cultura escolar, as limitações e dificuldades de certos alunos – os pobres e os que apresentam deficiência – para enfrentar as exigências da escolaridade regular corroboram uma crença que aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e, até mesmo, em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 109).

Sob nossas lentes de aumento especialmente demarcadas neste texto, estas dificuldades presentes no imaginário social e cultura escolar, como afirmam as autoras, necessitam de uma análise mais aguçada para compreender a constituição das práticas curriculares alicerçadas pela atual política inclusiva (BRASIL, 2008; 2015). A superação da escolarização em instituições especiais e/ou classes especiais e a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com deficiência em escolas regulares, trouxe, sem dúvidas, implicações para a organização no âmbito da gestão e da sala de aula em diferentes espaços escolares.

Doravante, discutiremos, sob nosso olhar, configurações das práticas curriculares desenvolvidas frente à matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino, tendo na cultura escolar, perspectivas para análise e possibilidades investigativas, quiçá mudanças almejadas na atual organização pedagógica em atenção às necessidades de diferentes estudantes.

CULTURA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Para as tessituras pretendidas no presente texto, tomamos a acepção do termo cultura escolar com base em Forquin (1993). Tendo em vista o itinerário histórico e legal no campo da educação brasileira e as ações decorrentes para organização de uma proposta curricular voltada às necessidades dos sujeitos com deficiência, como realizado na seção anterior, cumpre-nos inquirir sobre como a escola contemporânea tem lidado com a chegada destes estudantes sob a égide da proposta inclusiva.

Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Também a questão de saber o que 'vale a pena' ser ensinado ultrapassa a questão do valor de verdade dos conhecimentos incorporados no programa. (FORQUIN, 2003, p. 147).

A cultura escolar, portanto, refere-se aos conteúdos subliminares de constituição das práticas desenvolvidas, em particular as concepções subjacentes a organização destas práticas. "Ocorre que elas [as questões de transmissão cultural da escola] dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade" (FORQUIN, 1993, p. 9).

O modo como lidamos com a deficiência, imbuídos pelas nossas experiências pessoais, por nossas concepções advindas dos processos históricos, pelas informações disponíveis, influencia a forma como organizamos planejamentos, avaliações, atividades escolares, dentre outros aspectos do currículo escolar, compreendido como "uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar" (SACRISTÁN, 2007, p.17). Como indicado desde a Introdução deste texto, sobre esses aspectos passíveis de serem decifrados, nos debruçamos no presente estudo, na tentativa de tecer perspectivas de análise investigativas.

Em nossa pesquisa, como outrora citado, notamos a permanência das referências baseadas no desempenho e condição de deficiência para/na organização das turmas. Distribuídas em salas A, B e C, os estudantes com deficiência ocupavam as turmas C, cujo critério de organização correspondia às imputadas desvantagens cognitivas, defasagem idade/série, ou desvio ao padrão esperado de comportamento e disciplina (MAGALHÃES; SOARES, 2016; SILVA, 2008; 2010).

A organização, entretanto, parecia tão enraizada e naturalizada, ao ponto de não ser refletida pelos professores e gestores. Aparentemente inquestionáveis, concepções depreciativas sobre a condição de deficiência geravam a defesa de um currículo empobrecido para os estudantes.

Segundo Forquin (1993, p. 144-145):

É a tarefa dos que decidem, dos responsáveis pelas políticas educativas, dos elaboradores de programas escolares, mas também, no nível cotidiano, dos professores em suas salas de aula, dos professores que sabem que de qualquer maneira não 'fecharão' o programa e que devem, eles também, fazer escolhas, cálculos de otimização, em áreas que têm seus limites. As justificações fundamentais dizem menos respeito à questão dos possíveis (e das combinações possíveis) do que à questão dos valores. Só posso ensinar coisas que têm aos meus olhos valor

formador. Fazer os alunos aprender todos os números de telefone da página 40 da lista telefônica não é justificável, por razões que não são absolutamente razões de oportunidade, mas razões fundamentais, razões que se devem à própria ideia que fazemos da educação intelectual: é necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e para o desenvolvimento do espírito.

Se como professores fazemos escolhas, o convite à reflexão é necessário para o entendimento sobre a aparente normalidade e a importância de olhar para nossas opções despretensiosas e (re)pensar as condições de participação dos estudantes. Por que determinados conhecimentos são considerados apropriados para estudantes sem deficiência e suprimidos em virtude da condição de deficiência? Muitas vezes influenciados pela tônica de tangenciar o acesso ao conhecimento historicamente construído e apresentar uma proposta mais funcional para estudantes com deficiência, construímos a ideia de um currículo para a turma e um currículo para a minoria.

Pode-se perceber no conjunto da escola o mesmo fenômeno. Apesar de todas essas transformações ocorridas nas últimas décadas, continua-se entretanto a aprender a pensar analiticamente, separando as partes do todo sem levar em conta seu contexto e suas inter-relações. O pensamento ainda tem caráter disjuntivo e, além disso, redutor: busca-se a explicação de um todo através da mera (re) constituição de suas partes. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 124).

Na separação de alguns e outros, instituímos um modo particular de lidar com a deficiência, aspecto a adquirir provável correspondência no modo como serão tratados, no ambiente escolar, por seus colegas e demais funcionários.

Guiados pela(s) concepção(ões) de deficiência, estudantes são recebidos de formas variadas desde a abertura do portão da escola. Se participam dos rituais, se obedecem às regras, como são percebidos e tratados durante os intervalos/recreios e distribuição da merenda escolar, como se envolvem (ou não!) em passeios, gincanas, apresentações, debates, dentre outros, demarcam aspectos da cultura escolar e dos valores atribuídos as suas formas de participação, geralmente medidas por suas supostas (in)capacidades.

Estas concepções interferem nos manejos, nas formas como organizamos o currículo e presumimos as possibilidades de participação de estudantes com deficiência. A partir delas, conferimos valor aos conhecimentos historicamente acumulados e selecionamos, conforme os limites estabelecidos para sujeitos em condições de desvantagem, os limiares de seu desenvolvimento.

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua agenda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Ensinar, portanto, não assume correspondência com objetivos de aprendizagem comuns a todos os estudantes. Direcionamos, sob nossas concepções, o considerado desejável para cada um.

Elegemos como essenciais determinados conteúdos, para pessoas diferentes, conforme as expectativas nutridas por elas.

Retomando a ideia alusiva às escolhas realizadas pelos docentes, comumente, alguns professores oferecem aos estudantes com deficiência atividades descontextualizadas do planejamento idealizado para a turma, sob a alegação de não saberem como trabalhar ou de terem receios acerca de como exigir destes estudantes alguma forma de participação, ou ainda são disponibilizadas atividades bem diferentes das usuais, ou sequer são apresentadas, por tomarem o déficit intelectual como impossibilitador de aprendizagem.

Isso, de algum modo, também pode corroborar a lógica de um protecionismo para com os estudantes vistos como coitadinhos e, por isso, incapazes de desempenhar atividades como as requeridas para os demais estudantes da turma. Não sem demasia, alguns destes passam a se beneficiar destas concessões para minimizar situações constrangedoras de supervalorização de sua condição incapacitante, ou de preconceito, ainda resistentes em nosso meio social.

Permanece intocável, a crença na insuficiência do conhecimento pedagógico para escolarização de estudantes com deficiência e a exigência de um saber muito especializado, distante do usual. Dito de outro modo, necessitaríamos criar novas formas de separação destes estudantes, afinal é impossível ensinar a todos numa mesma turma, bem como são insuficientes os conhecimentos quando estes apresentam uma deficiência. Esta última, assim concebida, destitui o sujeito da condição humana, caracterizado como inapto, diferente, incapaz.

Instituímos isolamentos dentro da própria sala, “o lado de quem sabe e quem não sabe”. Utilizamos a figura do profissional de apoio como responsável pela escolarização do estudante, o encaminhamos para o atendimento educacional especializado e/ou para profissionais da área de saúde, depois tornamos a esgotar outras possibilidades de encaminhamentos e assim insistimos na busca do padrão de homogeneidade. Ademais, olhamos a deficiência como a marca definidora da incapacidade humana. Nivelamos os estudantes como se todos comportassem da mesma forma, logo como se também aprendessem de um único modo.

Uma das situações extraídas de nossa pesquisa nos chama atenção. O professor de matemática argumentava sobre a expressiva dificuldade de um estudante com deficiência intelectual entender os critérios da divisibilidade. Perguntávamos, na oportunidade, se outros estudantes apresentavam a mesma dificuldade. Embora a resposta fosse positiva, havia uma nítida insistência em justificar sua “inabilidade” por sua condição de deficiência. Para os demais, explicações como desinteresse e falta de atenção tornavam-se suficientes.

Em contrapartida, quando estudantes com deficiência, respondiam acertadamente quaisquer perguntas dirigidas à turma, os professores ficavam maravilhados, surpresos com as respostas, passando a elogiá-los de modo exacerbado. Alguns professores costumeiramente socializavam situações nas quais, os estudantes com deficiência apresentavam melhores comportamentos e participações.

Presentes nas reações distintas dos professores estão as concepções enraizadas no imaginário social sobre a condição incapacitante do ser, seja para inferiorizá-lo ou para valorizá-lo sem motivos aparentes. Permeiam tais comportamentos, aspectos subjetivos, entranhados na cultura

escolar, e estes dão a tônica das seleções/escolhas realizadas no ambiente escolar. Daremos vazão a comentários, aplausos, supervalorização aos comportamentos de estudantes com deficiência, para demonstrar nosso suposto comportamento acolhedor às diferenças. Utilizaremos a mesma condição como prerrogativa para explicar o fracasso destes estudantes. Ora supervalorizando, ora atenuando suas dificuldades, enxergamos a deficiência e não o estudante e suas particularidades. Ser lento ou ágil, tímido ou participativo, assíduo ou faltoso, ter facilidade ou dificuldade em determinadas áreas do conhecimento, dentre outras características, são secundarizadas, afinal a deficiência é a marca preponderante da condição humana, logo as demais são anuladas.

Nessas apropriações, ou no modo como interpretamos a deficiência e a traduzimos em nossas práticas, tomamos as aproximações entre educação e cultura:

Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FORQUIN, 1993, p. 15).

Assim, como professores, apropriamo-nos destes “elementos dos sistemas heterogêneos” e imprimimos relações na consolidação de práticas em atenção às necessidades de estudantes com deficiência, ou dos considerados desviantes das normas. Há, portanto, um conteúdo simbólico a ser interpretado nos aspectos subjacentes à cultura escolar. Ao conviver com formas peculiares de explicar a condição de deficiência em diferentes momentos históricos, o homem escolhe como lidar com suas especificidades. Isso atribui características diferentes ao modo como também organiza, do ponto de vista educacional, participações de estudantes com deficiência. Por isso, estudos sobre a cultura escolar podem ajudar a desvelar essas condições de participação mascaradas pelos discursos atuais de respeito às diferenças. Talvez, nem sempre tão aparentes, perpassem aspectos naturalizados e irrefletidos no espaço escolar, como exemplificam, a forma de organização das turmas e a busca pela homogeneidade.

Outrossim, “Ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. No próprio sentido da palavra, é necessário que o que se ensina valha a pena” (FORQUIN, 1993, p. 143). Como nossa tarefa, decidimos sobre o que ensinar, afinal, “não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas” (FORQUIN, 1993, p. 143). Comumente, nesse universo de escolhas, além da constatação de práticas nas quais estudantes com deficiência permanecem nas salas, porém distantes dos conteúdos trabalhados e das interações com os demais colegas da turma, como outrora discutimos, não sem demasia, por vezes também são isentados das participações, avaliações e até regras e sanções da turma.

Outro exemplo de nossa pesquisa de doutoramento alude o fato de estudantes cegos falarem ao celular durante as aulas, enquanto os demais fossem chamados atenção pelo mesmo comportamento. A provocação aos professores externou posicionamentos sobre não terem clareza

acerca dos direitos das pessoas com deficiência e seus receios em compartilhar, com estas, as demais regras comuns à turma.

Situações assim cooperavam para os estudantes com deficiência permanecessem alheios às atividades escolares, bem como os impedissem de se relacionar com os demais estudantes em igualdade de condições. Curiosamente, não eram cobrados sobre a entrega de atividades, resoluções de questões, participação em grupos e afins. Tal posicionamento contribuía para seu isolamento. Geralmente conversavam entre si durante as aulas e fora dela. Raramente outros estudantes se aproximavam ou eram solicitados a participar de seus encontros casuais dentro do próprio ambiente escolar.

Se por um lado, a superação da visão patológica e clínica, faz-se necessária, por outro lado, atitudes extremistas de desconsiderar suas necessidades e lhes exigir a mesma destreza dos demais estudantes, também precisa ser revisitada. Prevaleceria, então, um outro discurso sobre a importância em tratar os estudantes com deficiência de forma igual aos demais e a resistência em reconhecer seus direitos e suas especificidades. De modo extremista, distantes, então de uma escolarização equânime, perderíamos a essência da responsabilidade pedagógica da escola.

A aproximação aos estudantes e audiência as suas necessidades, é inegavelmente, um importante passo. Considerar nossas concepções também se torna um imperativo, pois “As formas como as professoras concebem e explicam a deficiência mental [por exemplo] retratam aspectos das mudanças ocorridas na maneira com que as diversas culturas conceberam esse fenômeno.” (MIRANDA; SANTOS, 2011, p. 138-139).

A cultura escolar, mediada pelas concepções circundantes do “fenômeno da deficiência”, cristaliza modos de organização da prática curricular e, desse modo, uma atenção aos seus manejos, intencionalidades e implicações, faz-se demasiadamente importante. Investigações sobre o tema são necessárias, haja vista oportunizar um olhar mais cauteloso às nossas concepções acerca da deficiência e os desdobramentos para a escolarização de diferentes sujeitos.

CONCLUSÕES

Os dados indicam a importância de (re)visitar a organização curricular e inquiri-la sobre a cultura escolar e as condições de participação e desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Se considerarmos o decurso histórico apresentado neste estudo e alçarmos um paralelo com base em nossa pesquisa, bem como o contato com práticas desenvolvidas no contexto da educação básica, concluímos sobre, embora tenhamos avançado do ponto de vista da garantia do acesso à escolarização, persistirem concepções de cunho médico traduzidas pela insistência nos encaminhamentos dos sujeitos com deficiência, como evidência da persistência da busca da cura, para só então devolver os sujeitos ao convívio social.

A tradução da diferença e da sensibilidade aos grupos excluídos permanece como bandeira para a concretização de práticas pedagógicas mais inclusivas. Com o argumento, não anulamos a possibilidade de experiências exitosas no campo da inclusão escolar e os decorrentes avanços, antes

sugerimos olhar com mais atenção aos aspectos subjetivos e a aparente normalidade, em especial para aqueles inquestionáveis procedimentos, a exemplo da organização das turmas, regras diferentes para estudantes com deficiência, não participação nas atividades escolares, visão estereotipada da deficiência e sua (in)capacidade para aprender, como os aludidos neste texto.

Também resistem atitudes paternalistas e assistencialistas, sob esse prisma, apenas a presença física do estudante com deficiência em classes comuns de ensino já seria o bastante, pois o estar junto, ou as reconhecidas e decantadas práticas de socialização seriam suficientes para a criação de uma geração mais acolhedora (MAGALHÃES, 2011).

Para Neves, Rahmel e Ferreira (2019, p. 12) a proposta “[...] de uma educação dita inclusiva é uma afirmação das mais desafiadoras para a sociedade e para as instituições de ensino, quando consideramos o longo percurso de estigmatização social experimentado pelas pessoas com deficiência e a constituição dos espaços segregados”. Há, portanto, indícios sobre dificuldades para a concretização desta proposição.

Concepções enraizadas, pautadas no descrédito, perpetuam um olhar segregador travestido de novas roupagens, porém resistentes ao respeito às diferenças. Avolumam-se, portanto, nossas dificuldades de uma convivência harmoniosa com tais diferenças. Em nosso estudo de doutoramento (SOARES, 2015) também elucidamos nossas dificuldades em identificar formas de acesso e participação no currículo escolar. Questões silenciadas e naturalizadas com base nos discursos circulantes, na escola investigada, favoreciam a falta de reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Um “eu nunca havia pensado nisso” deu o tom dos diálogos produzidos junto à escola, e a desmistificação de algumas seleções e engessamentos das capacidades de estudantes com e sem deficiência.

Seja pelo enquadramento nas turmas, na isenção das regras escolares, nas atividades destoantes dos demais estudantes da turma, na generalização de sua condição incapacitante, ou na supervalorização de suas participações, as práticas no âmbito da gestão e da sala de aula, não eram problematizadas, tampouco repensadas. Com o estudo foi possível identificar a persistência de algumas concepções e práticas voltadas as antigas estratégias de organização dos grupos constituídos pelas pessoas com deficiência.

A abertura às discussões em pauta, segundo nosso olhar, pode possibilitar o enriquecimento curricular desejado por outros estudantes, os quais embora não possuam uma deficiência, também esperam pela oportunidade em considerar seus ritmos e diferentes formas de aprendizagem. “ [...] O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas” (SACRISTÁN, 2000, p. 198). O investimento em propostas colaborativas pode oportunizar refletir coletivamente sobre os fenômenos educacionais e possibilidades de melhoria nas condições de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

O estudo, portanto, permite depreender a prevalência de práticas passíveis de investigações e necessidade de revisão, porque presumem-se bem-intencionadas, porém pouco atentas as condições de escolarização de estudantes com deficiência. A relevância do tema recai sobre o desenvolvimento de pesquisas, afinal “A problematização do currículo apresenta-se como incontestável tarefa da educação e, portanto, permanece como importante na forma de retroalimentar as práticas de inclusão escolar desenvolvidas no campo educacional brasileiro.” (MAGALHÃES, SOARES, 2016, p. 1145).

Com efeito, a realização de pesquisas no campo da Educação Especial, com o foco no currículo (VIEIRA, 2012; SOARES, 2015; MAGALHÃES, 2005), têm se constituído numa rica oportunidade de provocar e propor, primeiro: a identificação de aspectos invisibilizados da cultura escolar, segundo: no questionamento e subversão da ordem. Esta é, indubitavelmente, responsabilidade de todos nós comprometidos com a educação para condições de alargamento e participação de todos os estudantes, independentemente de quaisquer características.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: MEC, 2015.
2. _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
3. _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
4. _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
5. _____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.
6. _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, 1961.
7. FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, mai.-ago. 2008.
8. FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
9. FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.
10. FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

11. JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea.).
12. MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2016, vol.46, n.162, pp.1124-1147. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01124.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143717>.
13. MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.
14. _____. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
15. _____. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite a descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 21-34.
16. MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.
17. MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira A escolarização de deficientes mentais: saberes docentes e culturas escolares. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 125-146.
18. NEVES, Libéria Rodrigues; RAHMEL, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. In: **Educ. Real. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>.
19. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112
20. PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

21. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
22. _____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
23. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G.; MENDES, G; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 67-108.
24. _____. Entre o Processo Civilizador e a Gestão Controlada do Currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 214-227, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/tavaressilva.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019.
25. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
26. SOARES, Marcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
27. VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

Marcia Torres Neri Soares

Professora do Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES) - Uneb Campus XI. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – BA.

Como citar este documento:

SOARES, Marcia Torres Neri. Cultura escolar e organização curricular: um olhar histórico sobre a deficiência. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 81-95, ago. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14300>>. Acesso em: _____. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14300>.