

FACES DE UMA HISTÓRIA CURRICULAR: TEXTOS CURRICULARES OFICIAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS DEFICIENTES NO BRASIL (1979 E 1998)

Fabiany de Cássia Tavares Silva¹

RESUMO

Este trabalho apresenta parte do estudo, ainda em desenvolvimento, que se inscreve no campo da história do currículo e das culturas escolares, com foco de interesse nos textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil. Os estudos sobre o currículo têm contribuído significativamente para uma compreensão daquilo que pode ser caracterizado como culturas escolares, principalmente em sua dimensão histórica. Localizamos nossas análises em dois períodos distintos de produção desses textos, 1979 e 1988, nos quais a retórica sobre a escolarização dos deficientes buscou o currículo como condição da melhoria da qualidade da educação especial. Do ponto de vista do objeto focalizamos a engenharia curricular desenhada por meio de "procedimentos didáticos especiais", no primeiro período aqui demarcado. Para o segundo período, nos valem da noção de adequação progressiva do currículo regular que se destina a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de ensino e aprendizagem, considerando o tempo e o espaço escolares. Em conclusão, entre outros elementos, ambos os períodos enfatizam, ainda que com matizes diferenciados, uma ausência de diálogo com as teorias curriculares já produzidas, ou em produção.

Palavras-chave: história do currículo, cultura escolar, textos curriculares, escolarização dos deficientes

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este trabalho apresenta parte do estudo, em desenvolvimento, que se inscreve no campo da história do currículo e das culturas escolares, com foco de interesse nos textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil. Os estudos sobre o currículo têm contribuído

¹ Professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), fabiany@uol.com.br

significativamente para uma compreensão daquilo que pode ser caracterizado como culturas escolares, principalmente em sua dimensão histórica. Faria Filho, Gonçalves e Vidal (2004) destacam que a noção de cultura escolar na difusão da instituição escolar no mundo moderno é particularmente importante, pois por meio dela se permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

Uma teoria do currículo, portanto, é uma teoria da educação que engloba o que se passa no interior das salas de aulas e da escola, e supõe a instituição escolar como local específico de transmissão de conhecimentos e aquisição de hábitos e capacidades. Segundo Forquin (1993), os estudos sobre currículo e teoria do currículo, reportando principalmente aos processos de ensino, organização e legitimação e transmissão de conteúdos é um campo que contribui significativamente para reflexões sobre a relação escola e cultura e suas implicações.

Procuramos nos limites desse estudo localizar nossas análises em dois períodos distintos de produção dos textos curriculares oficiais, 1979 e 1998, nos quais a retórica sobre a escolarização dos deficientes buscou o currículo como condição da melhoria da qualidade da educação especial. Diante disso, questionar esses textos curriculares como prática de significados distintos e multirreferenciados, representa concebê-los, de um lado, a partir de um processo que admite uma lógica de desconstrução com a introdução de sucessivos discursos, de deficiência, de processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem, como uma tática de controle pedagógico. De outro, optar por uma abordagem que busque as traduções da cultura escolar materializada no conjunto das normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar presentes em qualquer projeto curricular, por meio do que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular).

1. UMA PROPOSTA DESENHADA POR MEIO DOS “PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS ESPECIAIS” (1979)

O currículo como proposta definida para as áreas da deficiência (mental, visual, auditiva, física e superdotação) em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular, tornou-se realidade em finais

da década de 1970 e início da década de 1980. Essa implementação ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Cabe ressaltar, que esse conjunto de textos curriculares expressou uma compreensão de educação integradora² na qual o treino, a recuperação e a adaptação do deficiente dariam oportunidade de acesso ao sistema de ensino regular, quando possível. Diante disso, foi apresentado como “proposta curricular”, como orientação, ou guia, contendo as informações básicas e sugestões para se implementar o currículo nas classes especiais³, de qualquer região do Brasil, oferecendo metodologia de ensino diferenciada que traduzia conceitualmente adaptações curriculares como respostas a serem construídas para as inabilidades dos deficientes para o aproveitamento dos programas da escola. Para tanto, enfatizava a necessidade de tais programas sofrerem alterações em sua didática, entendidas como o modo pelo qual as atividades seriam propostas. O que revestiu as adaptações de um caráter procedimental especializado.

Esses procedimentos contraditoriamente não estavam ancorados nas discussões do campo da didática e, sim, nas influências da psicologia no campo da educação. A didática, como objeto de estudos, ou como orientação de práticas escolares, teve seu campo influenciado, segundo análises da área fomentadas a partir da década de 1980, por duas proposições de caráter prático: de um lado, privilegiadora de temas como conteúdo, objetivos, recursos, avaliação, desvinculada das condições sócio-econômicas e políticas em que se dão e que condicionam a aprendizagem; de outro, em seu aspecto técnico, ação intencional, sistemática, organizadora das condições que conduzem a aprendizagem. Diante disso, a didática seria o instrumento por meio do qual o professor estaria possuidor dos mecanismos necessários para realizar com maior ou menor ordenação o processo de aprendizagem de acordo com fins já delineados.

Tal identificação trouxe à tona questões específicas quanto à identidade da Didática, bem como seu objeto, conteúdo e

2 O princípio da integração expressou-se educacionalmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961 e da Lei nº 5.692, de 1971.

3 Classes especiais é uma modalidade de atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

objetivos, o estabelecimento de relações com outros campos, sua cientificidade e neutralidade, fundamentando o processo de construção e reconstrução dos seus paradigmas, desencadeado pelo Movimento de Revisão Crítica da Didática (cf. OLIVEIRA, 1993, p. 13).

Esse Movimento deu início à construção de diferentes versões da Didática progressista (Didática Crítica-Social dos Conteúdos, Do Ensino como uma Totalidade Concreta, etc) e, a despeito das possíveis diferenças substantivas entre elas, todas possuíam em comum o ideal de se construir o saber teórico-prático no campo da didática a partir de estudos e pesquisas que possuem, como centro, o ensino enquanto prática social.

Essa "entrada" sucinta na discussão sobre o campo da didática, no tocante ao objeto deste estudo, se justifica pelo desenvolvimento diferenciado que teve na Educação Especial, atrelado ao pressuposto das Didáticas Especiais, difundido na década de 1970, em contraposição à Didática Geral.

A Didática Especial aparece como uma prática docente específica de determinado conteúdo de ensino, e sua necessidade, segundo Boulos (apud WARDE, 1992, p. 50) se afirma já que cada matéria e cada nível escolar apresentam as suas "peculiaridades próprias" e seus "problemas concretos".

No caso específico do ensino especial, oferecido às pessoas deficientes, tido como peculiar pelo seu campo de atuação, a consideração da sua relação com essa didática especial está colocada. Aqui, é necessário abrir parênteses para explicitar, portanto, sobre qual didática especial estamos falando neste estudo.

Existe uma situação bastante conhecida no universo da escolarização dos deficientes que consiste na organização de estratégias e procedimentos que, segundo grande parte da literatura especializada e de propostas de ação pedagógica, têm o objetivo de assegurar que o processo de ensino e aprendizado ocorra com qualidade, considerando-se suas limitações.

Essa situação, tal qual a do ensino comum, se apoiou em idéias, concepções advindas das teorias cognitivas que davam a tônica do processo de escolarização dos deficientes, ou seja, a absolutização de teorias, em geral teorias psicológicas, captando-as como capazes de explicar as práticas curriculares.

Para a escolarização dos deficientes, uma proposta curricular pareceu implicar apenas em um documento pré-planejado, redigido por uma equipe de especialistas do sistema educacional, muito distante das experiências que ocorriam na escola.

Goodson (1997) destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo “que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (p. 78).

O currículo prescrito organizado em torno das Propostas Curriculares encontrava-se totalmente determinado por um forte diálogo com a psicogenética piagetiana. Esse diálogo explicitava-se nas atividades de ensino-aprendizagem, pois elas eram propostas por meio de unidades de estudos/núcleo integradores, entendidas como pontos de convergência que facilitariam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de conceitos, a formação de hábitos, tanto na área cognitiva quanto afetiva e psicomotora.

Com relação aos objetivos, estes eram apresentados subordinados às etapas evolutivas da psicogenética, uns constituindo pré-requisitos de outros, para que o aluno alcançasse desempenho sempre melhor, em tal ou qual habilidade, ou novos desempenhos, alicerçados nos já adquiridos. Em sua organização levavam-se em conta duas coordenadas:

1. Amplitude: definida como os limites em que se situam as experiências educacionais; extensão e variedade de conteúdos (as experiências que serão proporcionadas aos alunos, os conhecimentos que lhes serão dados, os hábitos, as habilidades desenvolvidas, enfim, os objetivos) selecionados em diferentes áreas culturais;
2. Seqüência: continuidade das experiências, relacionando-as às experiências anteriores das crianças; seqüência de dificuldade de determinada matéria deve ser determinada não só pela seqüência de dificuldades associadas a sua estrutura, mas, sobretudo pela prontidão do aluno.

Já o planejamento deveria descrever em linhas gerais o que seria feito, bem como os meios de ensino utilizados, tendo-se em vista os objetivos. Dessa forma, apresentava uma definição da prática

pedagógica em que o professor especializado deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Nesse sentido, o currículo não apenas promovia um plano de estudos a ser seguido possibilitando o refinamento na seleção e organização de conteúdos e métodos pedagógicos, como também a vida do aluno deficiente poderia ser verificada e supervisionada.

2. A NOÇÃO DE ADEQUAÇÃO PROGRESSIVA DO CURRÍCULO REGULAR (1999)

Nas definições mais atuais o currículo passa a ser compreendido como uma prática de significados, só totalmente elucidados pela hermenêutica que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projeto curricular e na possibilidade deste se tornar num momento crítico de aprendizagem.

Partindo do suposto de que currículo não é um instrumento pedagógico neutro, ao contrário é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, organizações e práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, as quais são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola.

Nesse momento, entra em cena o “discurso da defesa do pluralismo”, pautado na idéia de que a escola está aberta para todos e deve possibilitar o convívio com a diferença, bem como atenção à diversidade, impondo novas formas de pensar a relação entre currículo e as adaptações curriculares. Conforme acentuam Stoer e Cortesão (1999), o aumento do número de alunos nas escolas tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir parcela importante do corpo discente.

Em resposta ao chamado movimento da “escola para todos” (pós Declaração de Jontiem, 1990), o MEC publica em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais que expressa o currículo nacional (na forma prescritiva de um currículo oficial), entendido no sentido de orientar. Um dos critérios que o justificam é a

adoção de uma estrutura geral de disciplinas e seus respectivos conteúdos e não a sua contextualização.

Na seqüência a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, apresenta em 1999 o documento curricular, voltado para assegurar a escolarização dos deficientes, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Adaptações Curriculares.

No caso da escola inclusiva entendemos que a proposição de currículos tem sido uma característica forte. No exercício de propor algo que deve ser seguido, o currículo é entendido como um objeto manipulável, apreensível, quantificável e relativamente estável, e que por isso se muda, molda e se fixa de forma controlada (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

O PCN – Adaptações Curriculares traduz uma proposta de escola inclusiva⁴ ao sinalizar que, as respostas às necessidades pedagógicas de todos os alunos devem ser realizadas no mesmo contexto por meio de atividades comuns, embora adaptadas. Partes de suas prescrições estão orientadas para a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiências. Para que esses alunos possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo (cf. PCN-Adaptações Curriculares, 1999, p. 33).

Vale lembrar que esse desenho curricular idealizado e proposto no interior de uma política neoliberal segue, portanto, as premissas de individualidade, redução do papel do Estado, competitividade, equidade, integração e descentralização, entre outras. Destinado, portanto, a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de ensino e aprendizagem. Processos esses fundamentados em uma proposição que abrange tanto concepções psicológicas, como o construtivismo, quanto concepções mais políticas, culturais e

4 As bases interpretativas do movimento da escola inclusiva estão desenhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996, especificamente no Capítulo que trata da Educação Especial.

sociais, sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo e interativo.

Como afirma Silva, Azevedo e Santos (1997),

É evidente que a única base 'teórica' sobre a qual repousa o documento introdutório é a Psicologia e a Psicopedagogia, sendo totalmente ignoradas as importantes e centrais contribuições da Sociologia da Educação, da Sociologia do Currículo, da Filosofia da Educação, dos Estudos Culturais e de outras áreas de pesquisa e estudo que têm examinado e analisado o currículo e a educação sob uma perspectiva mais ampla, ressaltando sobretudo sua implicação em relações de poder e construção de identidades sociais (p. 133).

Tal psicologização, ao permear todo o documento, tende a prescrever uma visão irreal e parcial das necessidades educacionais dos alunos com deficiência, da prática educativa, não conseguindo atingir seu objetivo último, qual seja: contemplar a diversidade e individualidade existente em cada realidade cultural.

Diante disso, os alunos com deficiências são concebidos fora do tempo e do espaço, fora das relações sociais de poder e de exploração, fora do seu meio cultural, constituindo assim, uma "visão idealizada" de suas possibilidades em uma escola também idealizada como inclusiva.

Essa escola idealizada é então "chamada" a participar da discussão curricular, ao se colocar que essas orientações não têm caráter de obrigatoriedade, podendo a escola, e os professores, "terem autonomia em torno do currículo". Vale destacar que tal autonomia está delineada em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico; no currículo desenvolvido na sala de aula e ao nível individual (das necessidades impressas pelas deficiências).

Por trás do estabelecimento desses níveis podemos destacar dois grandes eixos que parecem enquadrar e definir a acepção de adaptação curricular e, porque não dizer, de currículo que está em jogo. O primeiro eixo contempla a dimensão do projeto educativo como organização do conjunto de oportunidades de aprendizagens que a escola irá oferecer, bem como os processos que colocará em curso. Já o segundo eixo, está inserido nos

conteúdos (produtos) e nos processos sobre os quais se delimitam os fins do processo educativo.

Esses eixos, contudo, são formadores do espaço curricular, mas do modo como estão apresentados dão lugar a distintos modos de entendimento do currículo, bem como da tarefa educativa e, por extensão, do papel de cada um dos agentes educativos (professores e alunos). Corremos o risco, assim, das adaptações não corresponderem a formas de enriquecimento cultural dos professores e dos alunos, mas a formas de estigmatização e, possivelmente, de empobrecimento deles. Porém, estamos aceitando a ênfase nas adaptações curriculares como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando os alunos se encontram nos limites da exclusão escolar e da impossibilidade de aprendizagem.

3. O ESPAÇO E O TEMPO: CATEGORIAS PRIVILEGIADAS NO DESENHO CURRICULAR DA ESCOLARIZAÇÃO DOS DEFICIENTES

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 necessidades e das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências.

As condições concretas da organização curricular para a escolarização desses indivíduos apresentam variantes no entendimento da ordenação 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, essa organização inscrita nas relações entre a normalidade e a deficiência parece gerar atitudes perante a escolarização dos alunos com deficiência, alimentadas pelos conflitos ideológicos e biológicos⁵.

⁵ 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" (1999) 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.

A primeira categoria, o espaço, auxilia a descrever e analisar que a arquitetura das escolas, das salas de aulas é um programa de educação, uma pauta que proporciona aos indivíduos experiências culturais e escolares com objetivos implícitos. O espaço - como lugar - considera a escola como o local onde ocorre o ato pedagógico, com todas as implicações possíveis da estrutura do prédio escolar, da extensão do seu terreno e assim por diante, enquanto território, suas relações com tudo o que se circunscreve com outros espaços próximos, com os usos que se faz da geografia ou arquitetura escolar. Assim, traduz manifestações não somente de ideários da organização pedagógica, mas, também, conteúdos de cultura e diversos signos estéticos, sociais e ideológicos.

Nessa mesma ordem, consideramos 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.

O tempo, portanto não só estabelece a socialização dos indivíduos, como representa uma ordem que se experimenta e se apreende na escola. Conforme Souza (1999), a escola impõe hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento máximo do tempo – aprendizagens importantes para a vida e traz no seu bojo uma função de disciplinamento.

A análise da complexa relação entre o currículo e as escolas comunica toda uma construção cultural da organização do espaço e do tempo para o contexto da cultura escolar. Em se tratando dos Textos Curriculares Oficiais dos finais da década de 1970, a relação tempo e espaço estava determinada em função das classes especiais,

isto é, sala de aula em escola de ensino regular, com espaço físico e equipamentos adequados. Espaço esse ocupado por um professor da Educação Especial, que estaria oferecendo atendimento educacional aos alunos deficientes cujo comportamento e ou desenvolvimento dificultasse a aplicação do currículo em classe comum. Para tanto utilizaria métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Com relação à distribuição do tempo era ao mesmo tempo, uma questão biológica determinada pelos diferentes graus de uma deficiência e uma questão de experiência e valorização dos objetivos a serem alcançados. Em função disso eram curtos os períodos de atividades mais cansativas que exigissem maior esforço e atenção, bem como o tempo dedicado à consecução de cada objetivo dependendo do grau de sua complexidade.

No que diz respeito a organização desse espaço, essa classe era vista sob uma ótica essencialmente física, materializada na arquitetura do prédio escolar, bem como nas suas divisões e subdivisões internas. Distante da idéia de produzir-se tanto quanto era produto de uma nova forma de cultura, a classe especial que, ia se constituindo e incorporando os múltiplos significados produzidos nesse mesmo lugar quando relacionado a outros lugares.

Em outras palavras, a construção do espaço da classe especial perpassava, então, por questões de controle, vigilância, disciplina e, sobretudo difusão de sua ideologia. Na perspectiva de delimitação do espaço de atuação desses indivíduos, é inegável a designação de lugares marginais para aquelas pessoas também consideradas marginais e desviantes.

Já no texto intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais — Adaptações (1999) o espaço e o tempo são determinantes para a construção das adaptações na sala de aula comum. Quanto ao tempo, aponta que “a organização do tempo deve ser feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um” (1999, p. 42). Os espaços são, preferencialmente, os dos serviços de apoio, destacadamente, a sala de aula comum e/ou as salas de recursos⁶.

6 É um serviço de apoio pedagógico especializado, no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, usando procedimentos e materiais específicos.

As salas de aulas comuns são espaços tidos como ambiente regular de ensino-aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os alunos com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Nesse sentido, constituem um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos.

Em se tratando das salas comuns, o tempo aparece dividido em unidades horárias relacionadas ao ensino de diferentes áreas de conhecimento e ao recreio. A estrutura de unidades horárias institui alterações no sistema de gestão das aulas, pois estando os professores diante de uma organização externa que cobra a identificação do tempo como um fator determinante do processo de ensino e de aprendizagem, acaba por formular tipos de atividades cuja estrutura implica estratégias de aprendizagem apoiadas nos resultados.

Merece destaque a importância da incidência ou influxo que essa estrutura exerce no sistema de participação dos alunos, no qual são definidos os modelos de interação que condicionam o significado que cada uma das áreas de conhecimento adquire no espaço das aulas. Desse modo, o tempo dos professores e o tempo dos alunos, são vividos distintamente dentro das salas de aulas. O tempo dos professores parece estar relacionado a critérios econômicos que aconselham o pleno uso do tempo das aulas para a necessária rentabilidade das atividades realizadas pelos alunos. Quanto ao tempo dos alunos, está ligado ao entorno, isto é, as interações dialógicas entre eles, aos espaços, as atividades como descobertas de conteúdos mais do que resultados a serem alcançados.

Já as salas de recursos são serviços de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, o qual complementa o atendimento educacional realizado no ensino comum. Para ingresso o aluno deverá estar matriculado na sala de aula comum no ensino fundamental de 1º a 9º ano. O aluno deverá receber atendimento de acordo com suas necessidades, podendo ser atendido de 2 a 4

vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias.

O tempo parece condicionar-se por uma interpretação simplista e, ao mesmo tempo, complexa. Simplista, no sentido de que o tempo se converte em indicador da capacidade de maior alcance de resultados, tendo em vista uma cobertura mais precisa das necessidades dos alunos. Complexa, porque parecem ser as atividades que acabam por contextualizar o tempo, como o instrumento material das aprendizagens dos alunos.

Deriva desse condicionamento, a divisão do tempo global por horas, uma divisão subliminar, isto é, as horas distribuídas em função dos grupos de alunos, sugeridas pela necessidade de combinar as necessidades deles com as demandas dos tempos de aprendizagem próprios. Essa forma de distribuição do tempo está tão enraizada na tradição organizativa dessa sala que descarta qualquer outro elemento de distribuição temporal, o que implica o reconhecimento das necessidades dos alunos como passíveis de uniformidade.

Por outro lado, esse reconhecimento permite diversas interpretações para a distribuição do tempo. Na primeira delas, o tempo apresenta alguns condicionantes prévios que legitimam a idéia de limitação da capacidade de aprendizagem dos alunos e de atuação dos professores. Esses condicionantes revelam um forte componente objetivo, as condições e limitações de ordem biológica.

Sem dúvida é essa ordem racionalizada que conforma as marcas de uma forma particular de tratamento da deficiência, isto é, a deficiência diante de uma "forma escolar". 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. 04)

O espaço e o tempo escolares têm uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções

humanas. É exatamente esta lógica que os transformam em objetos curriculares, portanto, objetos que devem ser analisados de acordo com as transformações que se processam no interior das práticas.

NOTAS FINAIS

Ainda que o currículo prescrito, como documento pensado e organizado previamente, não retrate os acontecimentos em sala de aula e que nem tudo o que acontece na escola e na sala de aula esteja nele contido, podemos dizer que:

[...] o currículo escrito fixa freqüentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*). Em primeiro lugar, o estudo do currículo escrito facilita a compreensão do modo como as influências e interesses activos intervêm no nível pré-activo. Em segundo lugar, esta compreensão promove o nosso conhecimento relativamente aos valores e objectivos representados na educação e ao modo como a definição pré-activa, não obstante as variações individuais e locais podem fixar parâmetros para a realização e negociação na sala de aula e na escola (GOODSON, 1997, p. 20-21).

As transformações operadas, isto é, dos procedimentos didáticos diferenciados à noção progressiva de adequação curricular, implicaram sempre em novas maneiras de conceber as práticas e não, necessariamente, as discussões no âmbito das teorias curriculares.

As incorporações ou diálogos com as teorias curriculares nas duas propostas estudadas foram bastante incipientes. Nos finais da década de 1970 já se apresentavam algumas teses⁷ da chamada Sociologia do Currículo, no entanto, a Proposta Curricular dessa época se apresentou totalmente comprometida com uma concepção tradicional de currículo.

7 Essas teses trazem à tona o modo como os movimentos hegemônicos (e também contra hegemônicos) se re/desconstroem e disputam um determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de um dado senso comum com implicações diretas nas políticas sociais, em geral e educativas e curriculares, em particular.

Essa concepção encontrava eco em autores como Taba (1974) e Tyler (1981), defensores de um currículo com o propósito de cumprir intenções previamente previstas, definidas por um conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, nos objetivos e na avaliação.

Nos finais da década de 1990 os estudos curriculares desenvolvidos destacavam a importância e a centralidade da cultura como força articuladora da sua produção. Tanto os estudos críticos quanto os pós-críticos, oferecem contribuições significativas no sentido de aumentar/fomentar nossa compreensão sobre as relações entre cultura, exclusão e escola, permeada pelas múltiplas formas que a constituíam: conhecimento, poder, gênero e identidade social.

Na perspectiva dos estudos críticos do currículo (APPLE, 1982; 1995) como construção social, os quais tomam a sala de aula como locus de concretização do currículo, há uma minimização da importância do currículo escrito. Dois conceitos básicos ajudam a compreender essa idéia: hegemonia e ideologia. Conceitos de matriz claramente marxista e mutuamente visíveis no conflito em que se encontra a sociedade capitalista, explicam o desenvolvimento da luta de classes no âmbito da superestrutura. Seria, nesse sentido, no terreno das práticas cotidianas que poderiam emergir os elementos de oposição à cultura dominante no qual os indivíduos resistiriam a inculcação ideológica e, não nas prescrições curriculares.

Na perspectiva pós-crítica as produções de currículo não propõem alternativas curriculares, mas buscam compreender as diferentes formações curriculares. Para tanto, adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais, tendo em vista à necessidade de ressignificar as noções de alta cultura e baixa cultura. A cultura passa a ser tomada como noção política, ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural.

De acordo com Ainscow (1998), as culturas escolares tradicionais, baseadas numa organização rígida e em equipes altamente especializadas, orientadas para fins determinados têm, em geral, dificuldades em se adaptar a circunstâncias inesperadas. Por outro lado, a presença de alunos que não correspondem ao 'menu' preexistente na escola encoraja, de alguma forma, uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de outras.

De fato, na análise das propostas curriculares que compõem o universo desta pesquisa, depreendemos a conformação de uma cultura escolar ampliada, construída nas propostas de adaptações curriculares. Essa ampliação, muitas vezes entendida como tradução do conhecimento escolar em relação à cultura social de referência, ao mesmo tempo, que supõe a intermediação didática (FORQUIN, 1993), impõe a emergência de um conhecimento que não implica na imersão consciente dos indivíduos no mundo de experiências e, sim, nas possibilidades ditadas por suas deficiências.

Podemos supor que essa tradução produz conseqüências para o próprio currículo e que esse currículo se alimenta do mesmo tecido que organiza a escola e dá forma a cultura escolar. Se, estamos de acordo com esse pressuposto, decodificar as condições de escolarização do currículo significa decodificar o tipo de cultura que se pode transmitir e se transmite na escola, interligadas aos comportamentos pedagógicos, organizacionais e institucionais que se formam, sobrevivem e se reproduzem dentro desse espaço.

ABSTRACT

This work presents a part of an ongoing in field of curricular history and school culture; its focus of interest is in the official curricular proposals for the schooling of the deficient in Brazil. Studies on curriculum have contributes significantly towards the understanding of what can be characterized as school culture, mainly in their historical dimension. The analysis was made in two distinct periods of the production of official curricular proposals, 1979 and 1988, wherein rhetoric on the schooling of the deficient sought in curriculum a condition for the improvement of the quality of special education. From the object's point of view, focus was given on curricular engineering drawn by means of "special didactic procedures" in the first period here stipulated. For the second period the notion of progressive adequation of regular curriculum was used in order to get an equilibrium between the greater degree possible of normality in the educative response and the greater efficacy in the promotion of the processes of teaching and learning, considering school time and space. In conclusion, among other elements, both periods emphasized, although with differences, an absence of dialogue with curricular theories, already produced or in production.

Keywords: curriculum history, school culture, curricular texts, schooling of the deficient

RESUMEN

Este trabajo presenta parte del estudio, todavía en desarrollo que registra en el campo de la historia del plan de estudios y de las culturas escolares, con el enfoque de interés en los textos del currículo oficial para la escolarización del defectuoso en Brasil. Los estudios en el plan de estudios han estado contribuyendo significativamente principalmente a una comprensión de eso que puede caracterizarse como culturas de la escuela, en su dimensión histórica. Nosotros localizamos nuestros análisis en dos periodos diferentes de la producción de esos textos, 1979 y 1988, nosotros que la retórica en el escolarización del defectuoso buscado el plan de estudios como condición de la mejora de la calidad de la educación especial. Del punto de vista del foco del objeto la ingeniería curricular dibujado por medio de "especiales" los procedimientos didácticos, en el primero periodo aquí demarcó. Para el segundo periodo, nosotros nos merecíamos la pena de la noción de adaptación progresiva del plan de estudios regular que se destina para conseguir un equilibrio entre el posible grado más grande de normalidad en la respuesta educativa y la efectividad más grande en la promoción de los procesos instrucción y aprendiendo, considerado el tiempo y el espacio escolar. En conclusión, entre otros elementos, ambos periodos dan énfasis a, aunque con sombras diferenciadas, una ausencia del diálogo con el currículo de las teorías ya producido, o en producción.

Palabras clave: historia del plan de estudios, cultura escolar, textos curriculares, escolarización del defectuoso

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1982) *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1995) A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, pp. 59-92.
- BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394.

Faces de uma história ... - Fabiany de Cássia Tavares Silva

_____. (1979). *Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Propostas Curriculares para Deficientes Mentais Educáveis; para Deficientes Auditivos; para Deficientes Visuais; para Deficientes Físicos; para Superdotados.*

_____. (1998) Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília.

_____. (1998) Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília.

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

_____. (1990) Conferência Mundial de Educação para todos. *Declaração mundial sobre educação para todos.* Jomtien, UNESCO.

FARIA FILHO, Luciano; GONÇALVES, Irlen; VIDAL, Diana. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993) *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

GOODSON, Ivor. (1997) *Currículo: Teoria e História.* Petrópolis: Vozes.

GIMENO-SACRISTÁN, J. (1998) *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: ArtMed.

GIROUX, Henry. (1993) *Professores como intelectuais: rumo a Pedagogia Crítica da Aprendizagem.* Porto Alegre: ArtMed.

HARGREAVES, Andy. (1996) *Os professores em tempos de mudança.* Lisboa: Mc Graw-Hill.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (1993) *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos.* Campinas: Papirus.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs). (1997) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, p. 123-136.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento.

SOUZA, Rosa F. (1999) *Tempos de civilização: a implantação da Escola*

Faces de uma história ... - Fabiany de Cássia Tavares Silva

Primaria Graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: UNESP.

TABA, H. (1974) *Elaboración Del Currículo, Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel.

TYLER, Ralph W. (1981) *Principios Básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. (1998) *Tiempos Escolares, Tiempos Sociales*. Barcelona: Ariel, 1998.

_____. (2000) 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.

_____. (1996). *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. México: *Cadernos del IMCED*.

_____; ESCOLANO, A. (1998) *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.

WARDE, Mirian J. (1992) *O Estatuto Epistemológico da Didática*. *Idéias*, n. 11, pp. 46-58.

WILLIS, Paul. (1998) *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em 10/11/2008

Aceito em 10/12/2008