

Estudo comparado de documentos curriculares oficiais (1979 e 1999)

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Programa de Pós-graduação em Educação, Observatório de Cultura Escolar, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária, Cx. Postal 549, 79070-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail:fabiany@uol.com.br

RESUMO. Pesquisa finalizada recentemente, inscrita no campo da história do currículo e das culturas escolares, teve como foco de interesse a escolarização dos deficientes no Brasil. Essa escolarização foi analisada a partir do estudo comparado de dois documentos curriculares produzidos pelo Ministério da Educação nos anos de 1979 e 1999. Para tanto, colocamos em tela os estudos produzidos para/no/pelo uso de procedimentos do estudo comparado, a fim de desvelar suas contribuições teórico-metodológicas para a investigação de uma história curricular, particular e, de traduções de cultura escolar, determinadas pela especificidade – a deficiência. Para essa comparação foram eleitas duas categorias de análise, a saber: tempo e espaços escolares. Questionamos o tempo e o espaço, nos limites deste texto, como portadores de uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções humanas. Desse desenho metodológico depreendemos a impossibilidade de analisarmos isoladamente esses documentos, assumindo que neles teriam lugar traduções de uma escolarização, que tem sido produtora e produto de uma história curricular centrada nas demandas/peculiaridades das deficiências, restringindo-se à adaptação de procedimentos pedagógicos, como se somente o saber especializado pudesse dar conta da escolarização desses sujeitos que possuem características diferentes dos “normais”.

Palavras-chave: documentos curriculares, estudo comparado, educação especial.

ABSTRACT. A comparative study official curriculum documents (1979 and 1999).

The study, which was recently completed, was conducted in the field of curricular history and school culture. The focus was the schooling of disabled people in Brazil. The analysis was based on the comparative study of two curricular documents produced by the Ministry of Education in 1979 and 1999. Studies for/in/with the use of comparative study procedures were analyzed, aiming to detect their theoretical-methodological contributions for the investigation of a curricular, specific, history, as well as the translations of school culture, determined by a specificity – disability. Two analytical categories were selected for the comparison: school time and space. We considered time and space, within the limits of this paper, as the bearers of a logic of their own, a social logic that changes them into a place where human intentions are manifested. From this methodological profile, we inherited that it was impossible to analyze the documents in isolation, by assuming that they would contain translations of a schooling that has produced and has been a product of a curricular history centered on the demands/peculiarities of disabilities, being restricted to the adaptation of pedagogical procedures, as if only specialized knowledge would be able to account for the schooling of those individuals who have different characteristics from “normal” people.

Keywords: curricular documents, comparative studies, special education.

Introdução

Pesquisa finalizada recentemente, inscrita no campo da história do currículo e das culturas escolares, teve como foco de interesse a escolarização dos deficientes no Brasil. Essa escolarização foi analisada a partir do estudo comparado de dois documentos curriculares, produzidos pelo Ministério da Educação, nos anos de 1979 e 1999.

Para essa comparação foram eleitas duas categorias de análise, a saber: tempo e espaços escolares.

Goodson (1997, p. 78) destaca a necessidade de se discutir os documentos 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”. A afirmação dos ordenamentos temporal e espacial, nessa análise, está

intimamente ligada com o movimento de localização do currículo no processo de legitimação das formas de transmissão do conhecimento sobre as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências.

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, suas relações com tudo o que se circunscreve com outros espaços próximos, com os usos que se faz da geografia ou da 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 dele se apodera 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, 1998, p. 107)”.

Diante disso, questionamos o tempo e o espaço como portadores de uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções humanas. É exatamente essa lógica que os definem como objetos curriculares, portanto, objetos que devem ser analisados de acordo com as transformações que se materializam no interior do processo de escolarização.

Nesse sentido, essas transformações inscritas nas relações entre a normalidade e a deficiência parecem gerar atitudes perante a escolarização dos alunos com deficiência, alimentadas pelos conflitos ideológicos e biológicos¹. Tal alimentação incorre na configuração de uma cultura escolar diante da deficiência, pois por meio dela estão articuladas, descritas e analisadas, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo.

Nos limites deste texto, pretendemos colocar em tela os estudos produzidos para/no/pelo uso de procedimentos do estudo comparado, a fim de

desvelar suas contribuições teórico-metodológicas para a investigação de uma história curricular, particular e, de traduções de cultura escolar, determinadas pela especificidade – a deficiência.

O estudo comparado como procedimento de pesquisa

Bereday (1968) declara que o estudo comparado não é um simples método: é uma ciência “cujo objeto é patentizar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais” (BEREDAY, 1968, p. 12). Caracteriza os estudos comparados como uma “encruzilhada de ciências”, pois a elaboração da metodologia comparativa é influenciada pela história, filosofia, literatura, estatística, antropologia e economia.

As humanidades e as ciências sociais foram destacadamente as áreas utilizadas para ampliar a perspectiva dos estudos comparados, principalmente, quando se trata de estudos na área da Educação. Nesse cenário torna-se ineficiente elaborar qualquer estudo que desconsidere, na explicação de qualquer fato ou fenômeno educativo, as relações com as convicções políticas, econômicas e/ou filosóficas da sociedade a que serve, tampouco comparar as mudanças educacionais sem um mínimo de dados sobre o período histórico em que estas se deram.

Para tanto, a área de comparação eleita, no caso desse estudo, estava determinada pelo período histórico-social das publicações e o como ele definia as prescrições encontradas para assegurar o acesso ao conhecimento pelos deficientes. De um lado, o caráter dessa comparação estava imerso na busca das semelhanças e diferenças entre esses documentos; e, de outro, pelo sentido da comparação, isto é, as dinâmicas colocadas em curso a partir das transformações das condições de escolarização, superando a mera descrição.

O documento de finais da década de 1970 instituiu o currículo como proposta definida para as áreas da deficiência 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. Cabe ressaltar, foi trazido ao público em um conjunto que abarcou cinco áreas de deficiência (mental, auditiva, visual, física e superdotação) e expressou uma compreensão de educação integradora² na qual o treino, a recuperação e a adaptação dos deficientes dariam oportunidade de acesso ao sistema de ensino

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” (BRASIL, 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.

² O princípio da integração expressou-se educacionalmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024, de 1961 e da Lei n° 5.692, de 1971.

comum, quando possível. Para a concretização desse currículo, assente na idéia de adaptação curricular, predominava a idéia de que os indivíduos pertencentes a grupos bio-sócio-cultural afastados da cultura escolar clássica e da “cultura padrão” devem ser colocados em grupos especiais para serem trabalhados ao nível dos déficits que apresentavam e, por isso, as respostas curriculares, nesta concepção teórico-ideológica, concretizavam-se pela criação de redes escolares ou de classes distintas.

Já os documentos da década de 1990 foram construções em resposta ao chamado movimento da “escola para todos” (pós Declaração de Jontiem, 1990). O MEC publica em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais, que expressam o currículo nacional (na forma prescritiva de um currículo oficial), e que pretendem orientar (BRASIL, 1998). Um dos critérios que os justificavam era 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) publicou 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. Diante disso, pressupunha que se realizasse a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atendesse realmente todos os educandos.

Esse formato de currículo divulgava que a todos, independentemente das suas origens e experiências de vida, deveriam ser oferecidos os mesmos percursos de modo a que atingissem os mesmos fins, optando-se por respostas uniformes e que são estruturadas no conhecimento considerado universal; por isso, um currículo organizado neste quadro teórico-ideológico, ofereceria a todos os alunos o mesmo tipo de percursos curriculares, de métodos e de materiais, numa atitude de homogeneização e de assimilação.

Diante disso, e pretendendo a geografia histórico-político-educativa desses documentos, definimos a necessidade do exame da significação das semelhanças e das diferenças oferecidas para historiarmos a relação entre eles, bem como da

análise dos tempos e dos espaços escolares, para encontrarmos vestígios da presença e/ou ausência de diálogos, nos distintos períodos, com as teorias curriculares.

Nesta etapa, submetemos uma principal informação pedagógica tabulada, a escolarização, à análise e interpretação à luz dos aspectos históricos, educativos e sociais. A formulação do conceito de escolarização estava intimamente associada a uma determinada compreensão da importância da seleção dos indivíduos com base na caracterização da sua deficiência e conseqüentemente na identificação dos comportamentos que precisavam ser instalados/inculcados de acordo com os padrões de normalidade para sua melhor integração³.

Nos documentos analisados operam-se algumas distinções na elaboração do conceito de escolarização com a perspectiva de projetar o conceito de deficiência. Na década de 1970, o conceito de deficiência aparecia para identificar as diferentes áreas e foram/eram atribuídos/medidos pelo quociente de inteligência, as perdas auditivas e visuais, as dificuldades motoras, a partir das quais os planejadores indicavam as possibilidades acadêmicas desses indivíduos. Em finais da década de 1990 não aparecem os conceitos de deficiência como definidores das proposições e, sim, as necessidades educacionais especiais, para as quais as respostas à escolarização seriam encontradas preferencialmente nas dinâmicas escolares. Diante disso, os alunos com deficiências estavam concebidos fora das relações bio-psicológicas, 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.

De posse dessa (in)precisão conceitual, nosso passo subsequente foi submetê-la a uma significação mais larga, isto é, nos limites da produção da história da educação especial e da reinvenção dessa educação no contexto da educação inclusiva. Tal significação nos possibilitou reconhecer, que somente no século XIX os indivíduos com deficiência começaram a ser objeto de alguma forma de ensino, ainda que claramente segregado, e só quase nos finais do século XX começaram a se “beneficiar” de uma educação com seus iguais nas escolas de ensino regular. Contudo, os textos sobre a escolarização dos deficientes mantêm sempre como eixo a própria deficiência, desconectados propriamente das relações sociais, ou mesmo escolares.

³ Em 1970 houve a diminuição do número de escolas e classes especiais. Os alunos com dificuldades leves freqüentavam classes de escolas regulares com apoio de classes especiais e os de dificuldades graves, classe especial em escola regular (SAINT-LAURENT, 1997, p. 63).

Em continuidade, passamos à chamada fase explanatória, neste caso de análise histórico-social mais delimitada, isto é, a fase em que aplicamos duas categorias trazidas da história da educação, o tempo e o espaço escolares, para interpretar alguns dados pedagógicos obtidos e realizar as comparações que validassem, ou não, as hipóteses que elaboramos para escolhê-las, a saber: “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 tempo”, associado ao “espaço”, dele se apodera e lhe oferece identidade.

Os documentos curriculares e seus tempos são muito mais ambiciosos no que diz respeito à regulamentação, pois desejam cronometrar e controlar um tempo que é subjetivo, que se refere ao tempo da vida e circula por todos os cantos dos espaços educativos, dando a eles configurações necessárias ao desenvolvimento das práticas disciplinadoras e disciplinarizadas, conformadas neste espaço/tempo de instrução.

A organização do tempo escolar cumpre, então, seu objetivo maior, que é o de controle. Controle esse traduzido na distribuição dos conteúdos acadêmicos em diferentes disciplinas, pelos professores ao materializarem esses conteúdos, com a premissa de que tudo deve ocorrer devido às “orientações” impostas pela subjetivação e adjetivação em tempos de aprendizagens. Para se fazer um bom uso desse tempo, podendo responder a todas as determinações impostas por ele, de forma a deixar clara as obrigações a serem seguidas, de modo a não perder tempo, sempre foi importante uma inter-relação com o espaço. Esse espaço é pensado para dar novos sentidos à arquitetura do tempo. Como construção social o espaço jamais é neutro, pelo contrário, ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais daqueles que o habitam.

Por fim, uma comparação é, em definitivo, um processo ordenador em que, não somente se dispõe ordenadamente os materiais previamente reunidos, e sim, atribui a cada um deles a relevância adequada. Nesse sentido, a escolarização dos deficientes parece assumir o currículo como um texto que se tece a partir de múltiplos discursos, das deficiências, das necessidades educativas impressas por elas, enfim, discursos que podem ser aplicados ao mundo da escolaridade por meio de um conjunto de pressupostos prévios que não refletem a natureza dessa mesma escolaridade e não pondera a função social, política e cultural da educação para grupos determinados.

Uma história curricular por comparação: entre tempos e espaços escolares

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado para acontecer. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (VINAO FRAGO, 2001, p. 61).

As condições concretas da organização curricular para a escolarização dos indivíduos com deficiência apresentam variantes no entendimento e na apresentação dos programas pedagógicos, nos diálogos com as teorias curriculares e, destacadamente, na ordenação dos tempos e dos espaços escolares. Nesta última, 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.

No documento curricular de 1979, a classe especial foi instituída como uma comunidade de aprendizagem de iguais, com currículo adaptado, tendo em vista a promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional dos deficientes a ela destinados. Em relação à distribuição do tempo o mesmo era regulado por uma noção biológica, determinada pelos diferentes graus de uma deficiência e pelo uso do relógio como uma de suas ferramentas, ou seja, uma das melhores estratégias para medir e para controlar o funcionamento dessa classe e suas atividades. Em função disso, eram curtos os períodos de atividades mais cansativas e que exigissem maior esforço e atenção, bem como o tempo dedicado à consecução de cada objetivo, que dependia do grau de sua complexidade.

Já a construção do seu espaço perpassava questões de controle, vigilância, disciplina e, sobretudo, difusão de sua ideologia. A classe especial era desenhada 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, essa classe ia se constituindo e incorporando os múltiplos significados produzidos nesse mesmo lugar quando relacionado a outros lugares.

Um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território (VINAO FRAGO, 2005, p. 17).

O espaço construído na/pela escola serve para configurar os indivíduos que fazem parte deste jogo social, ou seja, esses indivíduos são os resultados desses espaços que habitam. Na nova forma escolar instaurada pelas classes especiais estava delineada a perspectiva de delimitação do espaço de atuação dos deficientes, tornando inegável a designação de lugares marginais para aquelas pessoas também consideradas marginais e desviantes.

No que diz respeito ao diálogo com as teorias curriculares, esse conjunto de documentos estava totalmente imerso nos discursos da chamada teoria tradicional. Essa imersão 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. Em outras palavras, o Documento Curricular dessa época se apresentou totalmente circunscrito às relações entre as deficiências e as possibilidades, que ditavam, de acesso ao conhecimento.

Tal circunscrição desenhava a busca pela consonância com o parâmetro de características “desviantes” dos indivíduos, dando ao ensino o seguinte caráter de organização:

[...] levando em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, o professor deve propor atividades breves e fáceis para que ato de aprender seja um esforço positivo que desencadeie comportamentos favoráveis ao trabalho escolar” (BRASIL, 1979, p. 8).

Para tanto, a formulação dos objetivos deveria seguir uma sequenciação pré-determinada, traduzindo a idade psicológica dos alunos e o nível de seu conhecimento, passíveis de determinação de critérios mínimos a serem alcançados e comportamentos observáveis que poderiam servir de referência para retroalimentar os planejamentos.

Contudo, nesse momento da história do currículo já se destacavam algumas teses⁴ da chamada Sociologia Crítica do Currículo, para a qual o currículo deveria ser estudado em sua vocação interdisciplinar. Estudo esse que era uma recusa à instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico, pautado em uma concepção de sociedade que privilegiava a identificação dos conflitos e dos interesses e um compromisso ético que ligava valores universais aos processos de transformação social.

⁴ Tais teses trazem incorporam 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.

Em meio a isso, a educação especial continuou tentando consolidar projetos educacionais que possibilitassem aos denominados “alunos deficientes” o benefício do ensino nas escolas comuns.

Uma forma deste projeto foi editada no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999), que operava com a idéia de dificuldade no estabelecimento do conceito de currículo, em face dos diversos ângulos envolvidos. Contudo, apontava-o como central para a escola, uma vez que se associava à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exercia, ou deveria exercer, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que estava inserido.

Na perspectiva dos estudos críticos, que tomam o currículo como construção social e a sala de aula como lócus para concretizá-lo, haveria uma minimização da importância do currículo escrito. Dois conceitos básicos ajudavam 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, onde os indivíduos resistiriam à inculcação ideológica e, não nas prescrições curriculares.

Contudo o formato de currículo, escolhido pelo MEC, divulgava que a todos, independentemente das suas origens e experiências de vida, deveriam ser oferecidos os mesmos percursos de modo a que atingissem os mesmos fins, optando-se por respostas uniformes e que eram estruturadas no conhecimento considerado universal; por isso, um currículo organizado neste quadro teórico-ideológico, ofereceria a todos os alunos o mesmo tipo de percursos curriculares, de métodos e de materiais, numa atitude de homogeneização e de assimilação.

Quanto ao tempo, coloca que a sua organização deve ser feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um (BRASIL, 1999, p. 42). Os espaços são, preferencialmente, os dos serviços de apoio, destacadamente, a sala de aula comum e/ou as salas de recursos.

As salas de aulas comuns são espaços tidos como ambiente regular de *ensinoaprendizagem*, 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 e 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.

Já as salas de recursos são serviços de apoio pedagógico especializado, 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 1ª a 9ª séries e 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, concomitantemente, 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.

O tempo, portanto não só estabelece a socialização dos indivíduos, como representa uma ordem que se experimenta e se apreende na escola. [...] o uso rotineiro, ritualístico e desgastante do tempo social padronizado na escola no sentido de formar homens capazes, racionais, laboriosos nos induzem a crer que a escola efetivamente não pretende apenas modelar dimensões cognitivas, mas organizar e sistematizar em tempos experiências, comportamentos, relações corpóreas e temporais da vida prática da criança e da juventude. Propõe-se a organizar, gerenciar tempos, mais que transmitir conhecimentos (CORREIA, 1996, p. 56-57).

Sem dúvida é essa ordem racionalizada que delinea (ou define) 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” (VINCENT, 1994, p. 4).

Os espaços educativos são constituídos de significados que podem transmitir valores, podem impor suas leis e a arquitetura escolar é “uma forma silenciosa de ensino”, que pode ser também vista como parte integrante de uma economia de tempo. Já os tempos escolares, para materialização da escolarização dos deficientes, são hierarquizados mediante necessidade de manutenção da ordem, mas este tempo não é instituído e vivido de forma passiva por parte desses alunos. Diante disso, parece haver nos documentos c um processo sutil e silencioso de criação de uma nova pedagogia do tempo e do espaço, tornada mediadora das práticas curriculares.

Considerações finais

Desse desenho metodológico depreendemos a impossibilidade de analisarmos isoladamente esses documentos, assumindo que neles teriam lugar traduções de uma escolarização, que tem sido produtora e produto de uma história curricular centrada nas demandas/peculiaridades das deficiências, restringindo-se por um lado, à adaptação de procedimentos pedagógicos, como se somente o saber especializado pudesse dar conta da escolarização desses sujeitos que possuem características diferentes dos “normais”.

Por isso são formas silenciosas de ensino, com divisões organizadas de maneira a possibilitar uma maior interação entre os alunos, permitindo o desenvolvimento de trabalhos em grupo e o acesso a diversos materiais necessários para as atividades educativas. Diante disso, os tempos e os espaços escolares são construções em que não há neutralidade, mas, sim, lugares representando símbolos, sinais, marcos dessas relações, isto é, parte da dinâmica educativa. Dinâmica essa construída e vivida pelos indivíduos que habitam e ocupam o lugar-escola.

É imposto aos indivíduos um tempo pleno, rigoroso, em que as determinações sociais ocorrem de forma homogênea, criando uma idéia de tempo

coletivo. É criada uma forma de produção-reprodução de uma nova moral do tempo, na qual as salas ou classes ocupam uma posição de destaque no processo de socialização e reprodução de valores, por se tratar de espaços eficazes na produção e concepção de uma disciplina do tempo e, por que não dizer, da deficiência.

Os tempos instituídos e delimitados pelos documentos curriculares, invadidos de disciplina e de ordenamentos parecem ser definidores de outras formas de conceber a deficiência e a diferença no/do processo educativo.

Referências

- BEREDAY, G. Z. F. **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Herder, 1968.
- BRASIL. 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**. Brasília, Imprensa Oficial, 1979.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais)**. Brasília, 1999.
- CORREIA, T. S. L. **Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!)**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1996.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

SAINT-LAURENT, L. S. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

TABA, H. **Elaboración del currículo, teoría y práctica**. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1974.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1981.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? In: SBHE-Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

VIÑAO FRAGO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M. L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

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

Received on February 14, 2011.

Accepted on March 15, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.