

Imagens do Cotidiano da Escola para Todos (ou Escola Inclusiva) em Finais do Século XX: tempo e espaço como focos de análise

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, pela mesma Universidade (2003). Realizou estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto (Portugal), no Centro de Intervenção e Investigação Educativa (CIIE), com bolsa PDEE – Capes. Atualmente é professora-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando na Graduação e Pós-Graduação (Cursos de Mestrado e Doutorado), tendo como objetos de estudo e pesquisas a Escola, a cultura escolar, o currículo, a exclusão/integração/inclusão, as práticas e os materiais pedagógicos.

RESUMO

Este trabalho realiza análise sobre a relação espaço e tempo no processo de materialização das imagens de uma escola para todos, inclusive para os indivíduos com deficiência. Tal análise não se restringe somente ao campo da investigação da relação deficiência-escolarização, mas expressa uma preocupação com essa escola para todos, que se está reinventando, desde finais do século XX. Contudo, a escola que chamamos 'para todos' é algo que vem se desenvolvendo desde o fim do século XIX e ao longo do século XX em países como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, entre outros. No Brasil, entretanto, essa escola parece fundar-se na desarticulação entre ela própria e o tecido econômico e social. Dessa forma, as imagens do cotidiano da escola, ao assumirem características definidas pelo tempo e espaço, parecem imprimir um entre-lugar cultural e histórico em que se expressam os princípios da exclusão e da igualdade, geradores do paradoxo da escola inclusiva, ao mesmo tempo, que contribuem para a inauguração de uma nova cultura escolar.

Palavras-chave: Escola para Todos; Imagens; Espaço e Tempo Escolares

ABSTRACT

This work analyzes the relation between space and time in the process of materializing images of a school for everyone, including the deficient. The analysis does not restrict itself to the field of investigation of the relation between deficiency and education, but expresses a concern with this school, being renovated, since the end of the XX century. Schooling 'for everyone', as it is commonly called, has been developed since the end of the XIX century and during the XX century in countries like France, the United States, Germany, among others. However, in Brazil, this schooling appears to be based on the disarticulation between itself and the economic and social tissue. Thus, the daily images of schooling on assuming characteristic defined by space and time, appear to imprint an historical and cultural inter-space in which the principles of exclusion and equality are expressed, generators of the paradox of inclusive schooling, at the same time contributing to the inauguration of a new schooling culture.

Keywords: Schooling for everyone; Images; Schooling Space and Time

Recebido em: 02/04/2010

Aprovado em: 18/05/2010

Imagens do cotidiano da escola para todos (ou escola inclusiva) em finais do século XX: tempo e espaço como focos de análise

[...] é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar, sentir e possibilita a identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais (SOUZA, 1998, p. 19).

A pesquisa que deu origem a este texto foi desenvolvida em duas escolas da periferia da capital de um Estado brasileiro, e teve como preocupação central compreender/capturar duas questões essenciais na produção da chamada escola para todos, ou inclusiva, — o tempo e o espaço. O processo de reinvenção da escola para todos é inaugurado no início da década de 1990, com a Declaração de Jontiem, como parte da reforma política do/ no cenário educacional. No caso brasileiro, esse processo está instalado desde meados da década de 1990 e correspondeu, na época, a uma tentativa de remodelação administrativo-pedagógica da escola básica, na busca pelo estabelecimento da igualdade de oportunidades de acesso a todos os indivíduos indistintamente. Contudo, a escola que chamamos para todos é algo que vem se desenvolvendo desde o fim do século XIX e ao longo do século XX em Países como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, entre outros.

Esse tipo de escola foi considerado o mais adequado para a escolarização dos alunos com necessidades especiais (ou deficientes),

e tornou-se, em pouco tempo, um modelo predominante quando se fala da escola para todos no Brasil. Entretanto, parece ser uma escola simultaneamente em crise e em consolidação, precisamente por exprimir o processo ainda em desenvolvimento de uma cultura escolar.

Para Viñao Frago a cultura escolar,

[...] é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao largo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe a interagir com os companheiros e outros membros da comunidade educativa a integrar-se à vida cotidiana do centro docente (1996, p.169).

Diante disso, focalizo imagens do cotidiano que retratam alguns dos contornos da realidade educativa, com os problemas e percalços que envolvem a história das instituições educativas.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que, circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas se organizam (CERTEAU, 2000, p. 66-67).

Dessa forma, esse texto divide-se em duas partes relativamente autônomas. Num

primeiro momento procuro dar conta das dinâmicas globais da investigação sobre as instituições educativas, no caso a escola inclusiva brasileira para, em articulação com algumas das tendências da pesquisa em história da educação, discernir sobre os desafios com que ela se confronta. A segunda parte apresenta e analisa algumas imagens cotidianas sobre a lógica e as tensões internas que produzem e, ao mesmo tempo, são produtos do tempo e do espaço escolar. Para esta realização apóio-me, além das observações *in loco*, na leitura de algumas fotografias escolares¹, como testemunho, ainda que precário, das condições de escolarização dos alunos com necessidades especiais.

Breve apreciação crítica sobre o desenvolvimento da escola para todos, ou inclusiva, no Brasil

A forma como a sociedade ao longo da história foi encarando os indivíduos com deficiência está intimamente ligada a fatores econômicos, sociais e culturais de cada época. É desnecessário remontar à antiguidade para retratar como os indivíduos diferentes foram encarados ao longo do tempo, objetos de um tratamento especial, desde serem considerados como tomados pelo demônio (Idade Média), até serem tratados como loucos e internados em hospícios (séculos XVIII e XIX).

No campo da educação, no entanto, existem aspectos essenciais de natureza *histórico social* mais vastos ligados a determinados períodos no tempo, distinguidos por Baptista (1993) como: o

primeiro essencialmente asilar; o segundo de forte tendência assistencial, aliado a algumas preocupações educativas e; o terceiro e mais recente, caracterizado pela preocupação com a integração dos deficientes com seus iguais.

No Brasil só no século XIX esses indivíduos começam a ser objeto de alguma forma de ensino, ainda que claramente segregado e, só quase nos finais do século XX se 'beneficiaram' de uma educação com seus iguais nas escolas de ensino regular. Contudo, os livros sobre a história da educação e, mais, precisamente, sobre a história da educação dos indivíduos com deficiência no Brasil operaram uma descrição genérica do que poderia ser fundamental para compreensão desses grandes períodos históricos. Os textos sobre a escolarização dos deficientes mantiveram como eixo a própria deficiência, desconectados propriamente das relações sociais, ou mesmo escolares.

A escola enquanto instituição, a organização sistemática do estudo e da educação, é uma contribuição dos tempos, o produto de situações em mudança, que fizeram surgir a necessidade de transmitir os conhecimentos que a sociedade ia acumulando. É, ainda, a necessidade de investir numa instituição específica, a educação, transmitindo o saber que vai aumentando à medida que o homem atua na luta contra a natureza, e cuja posse permite influir de uma forma mais eficaz na realidade social e natural.

Essa se tornou a instituição social por meio da qual os indivíduos conseguem aceder numa forma gradual ao patrimônio cultural (os conhecimentos, as capacidades técnicas, os valores), que a sociedade na qual estão

¹ O surgimento e a difusão das fotografias escolares vinculam-se à disseminação do valor social da escola na sociedade brasileira. Elas são a expressão da forma escolar, representações de uma cultura institucional informativa de conhecimentos, normas, símbolos e valores considerados legítimos.

inseridos conseguiu acumular. Nesse sentido, a evolução da escola está estritamente ligada à evolução da sociedade, a qual denota que, também, as articulações no seu interior evoluem e se tornam cada vez mais complexas, à medida que nos aproximamos da modernidade.

Considerar a escola como cultura, interpenetrada por fatores políticos e ideológicos, configura a possibilidade de compreensão do cotidiano e dos processos organizacionais, pautados em uma compreensão que alia a percepção macro à micro-história. As ciências da educação, em geral, e a história da educação, em particular, fornecem material empírico e teórico, e uma massa crítica considerável no sentido de mostrar que quando a diversificação não é um recurso dos alunos, dos estudantes ou das suas famílias, mas um dispositivo do sistema educativo que o usa com vista ao aumento da sua eventual eficácia política e social, a seletividade social da escola aumenta.

Quero demarcar-me do que parece ser uma tentativa de valorizar as diferenças na escola, para melhor justificar e legitimar a seleção levada a cabo, a chamada escola inclusiva, nesses novos tempos de produção e consumo diversificados.

De acordo com Blanco, o conceito de escola inclusiva é ligado à:

[...] modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Logo é um conceito muito mais amplo do que o de integração (BLANCO, 1998, p. 4).

Na minha perspectiva, isso seria igual ao reforço da arrogância da escola e, assim, uma subversão do ideal intercultural. Valorizar as diferenças na escola pode querer dizer

umentar o valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais, mas especialmente dos subalternizados), sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos outros.

Ainscow (1997) ressalta que, no mundo desenvolvido, existe o número necessário de lugares nas escolas, em que o problema consiste em se encontrarem meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem, diferente dos Países em desenvolvimento, em que há, contudo, um longo caminho a percorrer no que diz respeito a milhões de crianças, incluindo as que apresentam deficiências, a quem o direito à escola ainda é negado.

De fato, quando hoje em dia a muito apregoada *diferenciação* entra em jogo no sistema educativo é, sobretudo, no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional. Em outras palavras, o ensino para o aluno-padrão do sistema não se altera. O que muda é o canal, a via pela qual cada aluno é dimensionado para o chamado processo de escolarização. Mais uma vez, a reflexividade contemporânea nos parece ser iludida.

A seletividade escolar, contudo, manifestação estrutural da escola brasileira, não se alocou somente na educação comum, mas, também, na especial. A esta última, trouxe consequências de duas ordens:- de absorção de população não-deficiente e imputação das causas do baixo rendimento escolar do deficiente às peculiaridades da sua deficiência.

Nesse sentido, a expansão dos serviços de educação especial pode ser entendida como resposta à necessidade, dentre outras, de explicação das diferenças de rendimento da clientela escolar e, a de justificar essa diferença como não somente intrínseca aos processos

de ensino operacionalizados, portanto, oriundos de causas muito específicas.

Dessa forma, a escola inclusiva viabiliza a inclusão dos alunos deficientes por meio de uma sala intitulada de recursos, instituída por dois critérios fundantes: de um lado, o conceito que a identifica como capaz de oferecer e assegurar as aprendizagens indispensáveis à integração dos deficientes no ensino comum. De outro, a necessidade da escola de construir uma identidade inclusiva, encobrindo, em última análise, a natureza do fracasso escolar.

Enfim, nessa escola está em discussão uma determinada pedagogização da infância, concebida a partir de valores, significados, demarcações culturais e biológicas. Uma infância que, apesar de biologicamente determinada, pode ser escolarizada e disciplinada, talvez protegida da exclusão.

O espaço e o tempo em foco: por entre as imagens cotidianas das instituições educativas (ou das escolas inclusivas)

As instituições educativas são, como afirma Magalhães:

[...] como as pessoas, portadoras de uma memória. Uma memória factual, ausente na transmissão oral, uma memória fixista e por vezes justificativa e marcada por exageros de vária ordem. Uma memória gerada por contraposição com outras memórias, que corre ao ritmo do tempo – o tempo das pessoas, o tempo das gerações. Uma memória em torno do fabuloso e do heróico. Uma memória ritualista e comemorativa. E esta é uma realidade que o historiador não pode ignorar. As instituições educativas, se transmitem uma cultura – a cultura escolar, não deixam de produzir culturas (MAGALHÃES, 1996, p. 9).

As Escolas *Seriema* e *Lontra*² integram o total de 87 escolas pertencentes à rede

estadual de ensino. A primeira foi criada há 16 anos e abriga uma sala de recursos, lugar privilegiado ocupado pelo currículo especial, o qual se afirma na necessidade de modificação instrumental do ensino em função dos indivíduos e de suas deficiências. A segunda, a 13 anos e oferecendo ensino fundamental aos alunos com necessidades especiais atendidos na sala de recursos da Escola *Seriema*.

Essas escolas foram planejadas posteriormente à ocupação do bairro. Assim, sua estruturação espacial, muros, salas e pátio significavam uma separação simbólica e material com as ruas, com as casas e, conseqüentemente, as constituíam em instituições específicas.

Estavam situadas a dois quarteirões do terminal de ônibus do Bairro das Pantaneiras, as ruas de acesso eram asfaltadas, com calçamento, sarjeta, iluminação pública e sinalização de trânsito. Esse Bairro localizava-se em região periférica da cidade, distante uns 18 quilômetros do centro, margeando a avenida que dá acesso a Rodovia que liga esse Estado-membro aos demais e cidades interioranas. Abriga mais duas escolas da rede estadual, uma da rede municipal e 04 escolas particulares. Essa região foi a que mais cresceu em termos populacionais, na década de 90, e esse ritmo de crescimento aliado ao desenvolvimento econômico, continua acelerado.

Apesar de o crescimento populacional do município ter sido intenso nas duas décadas anteriores, a distribuição populacional pelas diversas regiões parece ter obedecido a uma determinação sócio-econômica. É possível classificar a ocupação do Bairro das Pantaneiras como de classe social menos favorecida, oriunda da migração populacional

² Nomes fictícios.

do interior desse Estado-membro e de outros, aquecida pela promessa de enriquecimento em uma capital de um Estado-membro recém criado.

A pobreza era evidente para o modelo dessa localidade, onde as casas ocupavam minúsculos terrenos, em sua maioria possuíam dois quartos/cozinha/banheiro/sala construídos em alvenaria, o que não chegava a configurar o modelo de pobreza de outros Estados.

Contrastando com a harmonia visual dessas construções as edificações públicas — Biblioteca Municipal Comunitária, Centros de Saúde, Parque de lazer/esportes e, Distrito Policial — não combinavam com o padrão, inclusive da escola, pois tinham arquiteturas modernas e espaçosas, com acabamento sofisticado, personificando a idéia de 'monumento'.

O dito monumento tem uma tradição secular e para o seu embelezamento contribuíram muitas gerações. Nesse lugar, as pobres gentes que vivem em choupanas apertadas, meio em ruínas, sombrias, sem nenhum conforto, buscam por alguns instantes, a evasão de sua vida ingrata e miserável (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 1998, p.37).

A arquitetura influenciava a sociedade favorecendo o desenvolvimento de uma cultura. O espaço-escola, nesse sentido, era um elemento cultural e pedagógico não apenas pelos condicionantes que suas estruturas induziam, mas, também, pela simbolização que ocupava na vida social.

O prédio da Escola *Seriema* ocupava uma área murada correspondente a meio quarteirão de casas, com apenas uma entrada principal, sua edificação estava posicionada no centro do terreno, o que significava que havia área para ampliação. Especialmente a

construção estava distribuída em 4 (quatro) blocos interligados por um pátio relativamente pequeno, sendo 2 (dois) blocos com 4 (quatro) salas de aula, um bloco com 3 (três) salas de aula e banheiros, 1 (um) bloco que abrigava a administração da escola.



Figura 1. Vista da entrada da Escola *Seriema* (SILVA, 2003).

A imagem acima é representativa dessa modalidade de construções escolares de baixos custos preponderantes na rede pública estadual nessas últimas décadas. Quanto a representação contida nessas imagens, era a expressão da recriação da própria escola e do sentido de ser aluno. A projeção do muro e do portão parecia ser uma solução arquitetônica para o enquadramento e, ao mesmo tempo distanciamento de um grande número de crianças das vicissitudes da rua e, porque não dizer, do bairro.

Já a Escola *Lontra* edificada em uma área relativa a um quarteirão de casas, era ladeada por muros altos que, impossibilitavam sua identificação como escola para quem não fosse morador do bairro, pois se assemelhava a uma prisão. Assim, a organização espacial do prédio escolar, da qual a existência do muro era apenas um dos elementos, compunha parte do imaginário ao qual tinham acesso as pessoas da comunidade, ou mesmo os alunos.

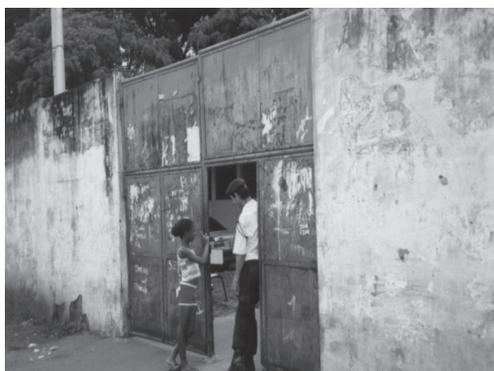


Figura 2. Vista da entrada da Escola *Lontra* (SILVA, 2003).

A separação da rua e o isolamento transmitido por esses muros podiam configurar tanto o discurso da proteção, do impedimento à circulação de pessoas estranhas como a imposição de uma postura espaço-temporal intrínseca à ordem escolar.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar – as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora —, ou seu espaço interno —, ao abrir ou fechar, ao dispor, de uma maneira ou de outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar (VIÑAO FRAGO, 1998, p.71).

Sua edificação estava posicionada na parte frontal do terreno, próxima ao portão principal que dava acesso ao pátio e aos distintos blocos de salas de aula. Imediatamente a frente do pátio encontrava-se o bloco da administração, ladeado por 2 (dois) blocos de salas de aula com 4 (quatro) salas cada um, mais os banheiros feminino e masculino. Na parte traseira do terreno estava construído um bloco com 2 (duas) salas de aula, o qual não estava interligado ao pátio.

Nessas escolas, os blocos da administração ficavam privilegiadamente posicionados de

frente para os blocos de sala de aula e para o pátio, compostos pela sala para Direção, sala para professores, sala para coordenação, secretaria e cozinha. Os blocos de sala de aula estão construídos ao redor do pátio, tendo suas portas de entrada/saída ligadas diretamente a ele, excetuando-se o bloco interno da Escola *Lontra*.

A delimitação de circulação era, portanto, uma apropriação diferenciada e diferenciadora do espaço escolar, podia ser observada na disposição do pátio e das salas de aula. Essa disposição era apenas uma das formas autorizadas de apropriação do espaço-escola, ao mesmo tempo que denotava mudanças e ou continuidades na forma de conceber a educação escolar e suas relações com os indivíduos escolares.

Para Certeau (1998, p. 202):

[...] o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.

O espaço da escola, materializado na arquitetura do prédio escolar, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, produzia tanto quanto era produto de uma nova forma de cultura, a cultura escolar que, ia se constituindo e incorporando os múltiplos significados produzidos nesse mesmo lugar quando relacionado a outros lugares.

Quanto ao estado de conservação, a precariedade dos prédios era verificada na falta de reparos na construção, pintura e condições de uso de alguns ambientes, por exemplo, banheiros com louças quebradas, salas de aula com infiltração e vidros quebrados, quadra de esportes sem nenhum tratamento adequado para o piso. “Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural (Viñao Frago & Escolano, op.cit, p. 78)”. A precariedade do

prédio-escola pode constituir um elemento significativo na configuração de um menor prestígio social dessa instituição.

No plano arquitetônico, a disposição e distribuição interna dos espaços das salas de aula da Escola *Seriema* estavam, assim, constituídas: 15 (quinze) salas, sendo 14 delas construídas para esse fim e 01 'sala de aula adequada', por tratar-se de espaço destinado ao dormitório do zelador da escola. Nessas 14 salas eram oferecidos: ensino fundamental, 1º e 2º ciclos, no período vespertino; 5ª a 8ª série e recuperação paralela no período matutino; Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Na sala adaptada era oferecida a educação especial.

A Escola *Lontra* contava com 10 (dez) salas de aula usadas para o ensino fundamental, 1º e 2º ciclos, no período vespertino, 5ª a 8ª série e recuperação paralela, no período matutino. Como tendência geral para essas disposições e distribuições está “[...] a fragmentação e diferenciação – um espaço para cada atividade” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.111).

A grande maioria dos alunos dessas duas escolas era oriunda de famílias cujos pais possuíam pouca ou quase nenhuma escolarização. A trajetória escolar desses alunos era muito inconstante, com transferências, abandonos, evasões e reprovações.

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

Segundo Viñao Frago & Escolano:

[...] a distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite,

por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos (1998, p. 111).

Essa análise específica, nesse item, estava na associação com o tempo escolar, que regulava o ritmo da prática educativa.

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

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

Essa compreensão de cultura escolar podia significar o modo como a escola se apropriava, instituiu e organizava as diferenças, realizando determinadas representações dessa deficiência e produzindo uma prática para formação desse indivíduo. Isso me levava a precisar que os espaços e tempos específicos da sala de recursos, nas escolas da rede, conformavam as marcas de uma forma particular de tratamento da deficiência, isto é, a deficiência frente a uma ‘forma escolar’.

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

Alojada em uma sala construída para o pernoite do caseiro, era uma sala de aula adaptada, pois não tinha o espaço métrico de uma sala de aula e a disposição funcional para

tal, pois comportava uma pia e um banheiro desativado. Esse espaço abrigava, ainda, alguns materiais em desuso pela escola, tais como, armários, máquinas de escrever e mimeógrafos.



Figura 3. Espaço interno da sala de recursos da Escola *Seriema* (SILVA, 2003).

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

Ressalto, ainda, que a sala de recursos não dividia o espaço com outras salas de aulas, pois estava projetada para o muro lateral. Essa distribuição espacial não era algo indiferente, e parecia determinar em boa medida as reduções de possibilidades de adaptação da escola aos supostos requerimentos específicos dos alunos com indicadores de necessidades especiais. Vale dizer, uma visão subjetiva do espaço como que reveladora de determinadas mensagens por parte da escola,

constituindo uma forma de relação com as necessidades dessa sala e de seus alunos.

Isso se reforçava na entrada dos alunos para essa sala, a mesma era independente, feita pela lateral do prédio, o que desobrigava os alunos a passarem pelo pátio. A delimitação dessa circulação e apropriação diferenciadas e diferenciadoras imposta à sala de recursos dessa Escola podia ser observada na entrada e acessos próprios para esses alunos. Uma vez que eles não precisavam passar pelo pátio para chegarem até sua sala, o faziam a partir de um acesso lateral, inclusive no momento de buscarem seus lanches, pela lateral do edifício onde se encontrava a cozinha.

Penso que a separação da sala de recursos com o resto da escola se fortalecia na ausência do uso do pátio, palco dos acontecimentos e da observação da administração, espaço de trocas, transição do trabalho para o lazer e vice-versa, o local que permitiria aos alunos a passagem de uma cultura à outra.

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

A sala de recursos, no entanto, apresentava similaridade com as salas de aulas comuns, dessa mesma escola, nos dois traços mais característicos da sua organização pedagógica e espacial, em que pesem as diferenças de espaço físico.

O primeiro deles seria a disposição das carteiras e dos alunos, próximos à professora e ao quadro negro ou memoboard³. Essa disposição permitia colocar em prática, ao

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

mesmo tempo, o ensino mútuo e o individual, bem como o acompanhamento e correção das atividades de todos, no momento em que estão sendo realizadas.

O segundo traço é o ambiente visual dessa sala, igual aos das salas de aulas comuns, com a presença de cartazes com as letras do alfabeto, varal de produções dos alunos, quadro horário, calendário, quadro-de-giz e carteiras.

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



Figura 4. Ambiente interno da sala de recursos da Escola *Seriema* (SILVA, 2003).

Quanto ao ambiente visual, não havia padrão estabelecido, uma vez que as salas de primeira etapa do primeiro ciclo apresentavam cartazes, varal de produções, mas, as das etapas subseqüentes sequer tinham qualquer cartaz. Acrescente-se a isso,

a precariedade dos espaços físicos dessas salas que, apresentavam rachaduras, infiltrações, vidros quebrados e pouca luminosidade.

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

A sala de recursos estaria, assim, produzindo o embate de culturas, pela imposição do seu modelo frente ao modelo escolarizado de escola, isto é,

[...] espaço fechado e totalmente ordenado para a realização de cada um de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regrado, que não pode deixar nenhum lugar a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou ‘regras’ que a regem (GUY VINCENT, 1994, p. 4)⁴.

Nesse sentido, eram as relações estruturais que marcavam precisamente a formação da cultura escolar pelas práticas específicas de espaço e tempo produzidas.

Os tempos escolares, as horas, os dias, se constituem em marcos de aprendizagem e em mecanismo para auto-regulação dos comportamentos da infância (ESCOLANO, 2000, p. 85).

Distribuídos em diferentes tempos de frequência e permanência semanal, os alunos da sala de recursos estão como que dando forma à afirmação acima.

⁴ Texto extraído do original em francês da obra coordenada por Guy Vincent. *L’éducation prisinnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles.*

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

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

Para Gairín-Sallán o tempo escolar ao

[...] permitir o estabelecimento de unidades cronológicas de diversa índole resulta uma condição imprescindível para a adequada ordenação, racionalização e desenvolvimento da atividade educativa (1993, p. 233).

Enfim, as possibilidades generalizadas nas categorias espaço e tempo visam pluralizar a investigação histórica, exigindo uma atualização contínua de observação da formação dos fenômenos educativos, no decorrer das mudanças dadas no cruzamento das esferas cultural, escolar e econômica. Para essa observação entendo imprescindível a consciência da historicidade desse cruzamento, dos processos em que se apóiam, da manifestação do real e dos resultados a que, num dado momento, dá corpo.

Assim, essas categorias pareceram-me imprescindíveis para apreender o ritmo das mudanças em que se forjam a historicidade da escola inclusiva, ao mesmo tempo que conseguiram assinalar o que ocorre na/pela cultura escolar.

Referências

- AINSCOW, Mel (Org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BAPTISTA, Rafael (Org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros, 1993.
- BLANCO, Rosa. *Aprendendo na diversidade: implicações educativas*, mimeo, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ESCOLANO, Agustín B. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. Aspectos Didáctico-organizativos de la temporalización. In: FERMOSO, Parciano (Org.). *El tiempo educativo y escolar*. Estudio Intesdisciplinar. Barcelona: PPU, 1993.
- MAGALHÃES, Justino. Contribuindo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 19, 1996, Caxambu. *Anais..* Caxambu: Mimeog, 1996.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *A cultura escolar desenhando as relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental*. 2003. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) – PEPGE, São Paulo, 2003.
- SOUZA, Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação de Escola Primária Graduada no estado de São Paulo –1890/1910*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- VINCENT, Guy. *L'education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos Escolares, Tiempos Sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

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

_____. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. México: Cuadernos del IMCED, 1996.

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

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