

OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: investigações sobre as condições de produção de discursos pedagógicos diante da inclusão escolar

Fabiany de Cássia Tavares Silva
LP Escola, Currículo e Cultura Escolar¹
UFMS/OCE/PPGEdu

No interior do cruzamento de estudos e análises de textos curriculares oficiais com o cotidiano de algumas escolas (inclusivas, ou não), que estamos a investigar as condições de difusão e produção do discurso pedagógico diante da inclusão escolar de alunos com deficiências.

Nesse campo oscilamos entre o legado marxista, a distinção e a recontextualização. O legado marxista se expressa em análises que construímos no limiar da questão ideológica, ou melhor, na esfera das relações sociais de produção e nas condições dadas pela superestrutura. Já a distinção, nos tem levado a investigar os discursos condicionados pelas posses de capitais culturais, educativos, econômicos e políticos, em seus processos de produção, recepção e circulação. No que diz respeito à recontextualização, se traduz na busca pelos dados de uma reprodução seletiva do discurso educacional.

Esse campo teórico-metodológico encontra-se estabelecido, em nossas pesquisas, nas múltiplas relações que constituem a escola (tanto na perspectiva de sua história quanto nos processos de socialização instituidores de sua cultura), os currículos prescritos e os praticados, preferencialmente, as possibilidades de diferenciação e/ou flexibilização e; os *habitus* e as estratégias, particularmente na ex/inclusão dos alunos com deficiência.

Especificamente, para este texto, estamos concentrados no desenvolvimento e resultados de duas pesquisas², a primeira voltada para estudos da história do currículo e da cultura escolar na configuração do currículo especializado e, a segunda determinada pela procura dos indícios/vestígios de uma gestão controlada das diferenças no/pelo currículo.

¹ Essa Linha aglutina professores-pesquisadores de outras IES, alunos de Iniciação Científica, Mestrandos e Doutorandos do PPGEdu (UFMS).

² Observatórios de Cultura Escolar: História do currículo e da cultura escolar nas propostas oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (2007-2009) e Gestão Controlada das diferenças nas/pelas Leituras e Leitores da Escola Inclusiva (2006-2008).

Para tanto, trabalhamos com um universo documental recortado em dois períodos distintos de produção curricular oficial, 1979 para a escolarização dos deficientes e 1998 para a escolarização da diversidade. Nessas duas pesquisas investigamos a cultura escolar no cruzamento entre a “cultura experiencial” e a “cultura acadêmica”³, com o objetivo específico de proceder à identificação de dimensões do currículo oficial relacionadas e as interpretação desse mesmo currículo.

Nesse sentido, para melhor expormos o desenvolvimento e os resultados dessas pesquisas, apresentamos três eixos de análise, a saber: As condições de existência e difusão do discurso no campo da inclusão escolar e da diferenciação curricular; Disposições analisadas por entre as estratégias de reprodução de discursos: os *habitus* dos agentes produtores/produtos e; Do audível ao indizível.

1 As condições de existência e difusão do discurso no campo da inclusão escolar e da diferenciação curricular

Entendemos o currículo a partir de uma perspectiva flexível e abrangente, na qual temos privilegiado a aprendizagem dialógica, a interação comunicativa, visando mapear quais compreensões são trazidas à tona em um processo partilhado de questionamento.

Esse questionamento, de um lado, está orientado pela busca dos espaços e tempos de difusão de discursos pedagógicos no campo da escolarização dos deficientes aos diversos. De outro, que na interpretação que essa difusão se constrói na busca pela dimensão da comunicação, concebida nesse modelo como o conjunto de “práticas pedagógicas específicas necessárias para a construção de mensagens e textos legítimos” (BERNSTEIN, 1996).

Entre outros pressupostos, temos levado em consideração, nessa abordagem a definição fundamental de código, um “princípio regulador, adquirido de forma tácita, que seleciona e integra os significados relevantes, sua forma de realização e os contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p.138), que não apenas reflete as relações de poder estabelecidas na sociedade, como também as regula.

Com efeito, as concepções de currículo são distintas nos dois períodos estudados, de acordo com as perspectivas teóricas preferidas⁴ e com as dimensões enfatizadas. De

³ Para maior aprofundamento ver PÉREZ-GOMÉZ, 2001.

⁴ O currículo prescrito trazido ao público sob o título Propostas Curriculares, organizado em 1979, encontrava-se determinado por um forte diálogo com a psicogenética piagetiana. Já em 1998, sob o título Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se apresenta fundamentado em uma proposição que abrange

uma forma ainda dominante, o currículo se apresenta como sinônimo de programa. Esta visão do currículo diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis.

De imediato ganham relevo alguns dos principais discursos presentes nesses textos curriculares, os quais deveriam constituir, de certa forma, a agenda de preocupações do professores e gestores escolares. O primeiro deles diz respeito a buscar compreender as novas configurações da educação especial presentes em nossa escola: detectar os novos padrões dos contratos educativos que apresentam a educação como instrumento para o desenvolvimento de sentimentos de tolerância, generosidade e aceitação entre os indivíduos. O segundo, diz respeito a buscar identificar, sem divorciar o nível macro do nível micro de análise, os novos agentes sociais presentes na realidade escolar, como ainda a fetichização do discurso das necessidades educativas especiais e das prioridades no atendimento educacional especializado.

O terceiro, numa perspectiva de síntese dos anteriores, diz respeito a buscar identificar e compreender nas escolas, os novos espaços de construção de identidades sociais e de direitos — e seu contrário, de desconstrução dessas identidades e de desregulação desses direitos —, vale dizer, a adoção do discurso de que todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado. E o quarto diz respeito ao desafio de se buscar entender a “negligência” na percepção de que a escola, ainda que seja um conhecido instrumento de divulgação do saber universalmente aceito é, sobretudo, um espaço em que se desenvolve um conhecimento próprio.

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 eficiência, 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 inculcar⁵ presentes em qualquer projeto

tanto concepções psicológicas, como o construtivismo, quanto concepções mais políticas, culturais e sociais, sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo e interativo.

⁵ A análise das variações da eficácia da ação de inculcação que se efetua principalmente na e pela relação de comunicação conduz, portanto, ao princípio primeiro das desigualdades do sucesso escolar dos estudantes provenientes das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007)

curricular, por meio do que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular).

2 Disposições analisadas por entre as estratégias de reprodução de discursos: os *habitus* dos agentes produtores/produtos

Partimos da premissa de que se encontram sobrepostos nos textos oficiais dois tipos de discursos, os discursos escolocentricos e curriculocentricos, que devem a sua legitimidade à aceitação de um conjunto de pressupostos políticos fundado na reinvenção de uma escola para todos, que se justifica pela argumentação do afastamento das teses da democracia e da cidadania.

Para contrapormos a essa lógica, tomamos o currículo na sua gestão local, no contexto específico de cada escola e de seus distintos agrupamentos, os modos de pensar e os registros lingüísticos que faz interiorizar nos seus operadores, não se isolam da maneira como ele se situa na vida e na cultura escolar.

O *habitus* tem sido a noção mediadora que utilizamos para valorizar análises das práticas de gestão curricular “local”, na perspectiva de romper com possíveis interpretações determinadas apenas pela organização e tecnologia de trabalho, que acabam por repor a idéia de que os discursos produzidos pelos agentes estão determinados pela presença, ou negação dos objetivos presentes nos textos curriculares. Com essa noção procuramos a interpretação de que esses discursos são antes produtos de uma dialética entre as situações de operacionalização, de desconhecimento, de improvisação e os *habitus*.

Para tanto, temos proposto práticas de observação-participação por meio da constituição de grupos de discussão temáticos nas escolas pesquisadas, a fim captarmos as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade dos discursos, das culturas escolares, acrescidos do **inquérito por questionário**, destinado a explorar a opinião das pessoas ao qual se dirige. Vale destacar que o uso desses procedimentos está determinado pela interpretação de Bourdieu (2007), para quem os indivíduos são sempre determinados socialmente, são sempre agentes.

As condições de existência desses agentes se constituem num dos elementos que definem as condições de produção, ou mesmo reprodução do discurso. O que chamamos de condições sociais de existência se refere aos capitais econômicos, culturais, educativos e políticos dos agentes e das instituições e resultam em jogos de distinção que se alimentam também da produção de auto-imagens que determina toda a

discussão curricular. Assim, esses agentes também se encontram sob o controle simbólico, entendido como o processo de especialização das consciências através de interações comunicativas, as quais, por sua vez, veiculam uma distribuição de poder resultante de disputas entre os diferentes grupos no interior das escolas, pelo direito de impor socialmente suas construções culturais.

Essa imposição nos tem permitido identificar estratégias de “inversão simbólica”, isto é, os professores e os gestores dão forma às ações que têm por objeto a conservação ou a reprodução dos discursos em torno de percepções e de apreciações mais favoráveis à diversidade, contidos nos textos oficiais. Contudo, tendem espontaneamente a reproduzir as condições de sua própria produção, que nesse caso se dá pela manutenção das separações, das distancias, das hierarquias contribuindo de forma prática para a reprodução das diferenças constitutivas da ordem educativa.

3 Do audível ao indizível

Como no depoimento da senhora Leblond sobre os seus anos de trabalho na fábrica, apenas algumas entoações, alguns olhares, onde se lê a evocação de uma experiência terrível e incomunicável e, sobretudo, certas pausas (as três frases citadas ficam inacabadas, como que suspensas diante do indizível). BOURDIEU, 1999, p. 19.

A organização formal e informal da escola está consciente e inconscientemente dirigida a produzir efeitos formativos, portanto potencialmente "ideológicos", nos agentes. Por um lado, em relação com o objeto de suas atividades, se pretende que os diferentes/deficientes adquiram "hábitos de trabalho", atitudes racionais e críticas, etc. De outro, em relação com os demais alunos, que se integrem tanto nessa rede difusa de convivência cotidiana como na rede institucionalizada que representa a estrutura formal do acesso ao conhecimento.

Buscando, então, compreender a relação entre os textos, os discursos e os *habitus* de agentes chegamos aos processos específicos de recontextualização (BERNSTEIN, 1998). As relações de comunicação são, sempre, relações de poder dependentes, em forma e conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes nas relações específicas.

Nesse sentido, tomamos os processos de recontextualização na perspectiva de produtores de uma relação de comunicação, que nos possibilita dar ênfase a valores não

audíveis, insípidos ou mesmo por dizer. Essa referência dá forma a duas chaves de análises para investigação: a primeira, definida pela apreensão da visão de currículo (currículo prescrito e currículo interpretado) e; a segunda, pelas expectativas de modificação das práticas curriculares diante da inclusão de alunos com deficiência (diferenciação curricular).

O currículo prescrito é pouco valorizado, o que denota certo desconhecimento. Contudo, são visíveis os vestígios do currículo interpretado, que entendemos abrangendo duas dimensões: uma relativa ao ambiente da escola caracterizado pela presença da solidariedade entre colegas; outra relativa à resistência à normalização, caracterizada pela constante participação, ou reivindicação de participação na organização do processo de *ensinoaprendizagem*, no que diz respeito às aulas e nas suas relações com a avaliação.

No que tange às expectativas de modificação das práticas curriculares, destacam-se dois aspectos: por um lado, o incremento da capacidade de reflexão, de conhecimentos sobre as deficiências e suas demandas; de outro lado, o reconhecimento da dimensão social, humana e política da inclusão escolar. As “expectativas sobre a modificação de práticas” resumem-se no sentimento comum de poder mudar os processos de acesso ao conhecimento mudando a sociedade e suas práticas preconceituosas. Mas, no dia-a-dia, essas expectativas dão lugar aos sentimentos de frustração e de estagnação, dadas às condições de trabalho (isolamento e ausência de apoio), mas também a luta pela sobrevivência intelectual, expressa em “*eu sei como deve ser um professor e o que devo saber para ensinar, só não sei ensinar a eles*”.

Diante disso, concluímos que outras formas de interpretação das disposições docentes estão sendo apresentadas, o que destaca os efeitos de distinção aos capitais incorporados. Contudo, isso não deve significar apenas correlações de causa e efeito, isto é quem possui tal capital tem disposição a produzir tais discursos. Mas práticas de recontextualização, que reafirmam um lugar de autonomia do discurso perante outras determinações.

Referencias:

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

- _____. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas*. 2. Ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- 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*, 1979.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília: MEC, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Observatório de Cultura Escolar: História do currículo e da cultura escolar nas propostas oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil*. Campo Grande: UFMS, LP Escola, Currículo e Cultura Escolar, 2007-2009.
- _____. *Observatório de Cultura Escolar (2): Gestão controlada das diferenças nas/pelas leituras e leitores da Escola Inclusiva*. Campo Grande: UFMS, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, FUNDECT (MS), 2006-2008.