

O CURRÍCULO E A SALA DE AULA: COMPREENDENDO SUAS DIMENSÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

CARNEIRO, Juliana A. Soares; MALETTA, Ana Paula Braz; XAVIER, Gláucia do Carmo¹.

RESUMO: O texto apresenta alguns resultados de um conjunto de pesquisas, realizadas entre agosto de 2006 e julho de 2007, cujo eixo de interesse está concentrado na investigação de formas escolares de construção e desenvolvimento dos conhecimentos curriculares e da ação docente, em diferentes modalidades, áreas de conhecimento e diferentes trajetórias dos processos educativos. Os objetivos dos empreendimentos de pesquisa foram, em primeiro lugar, procurar esclarecer que sentidos toma a escolarização nas atuais circunstâncias históricas e como pode o currículo (a escola e o professor junto com os alunos) desenvolver uma nova significação para o conhecimento e habilidades sociais trabalhados em sala de aula, visando uma experiência positiva de escolarização. Em segundo lugar, com a discussão da realidade das práticas pedagógicas desvendadas nas pesquisas, procura-se desenvolver discussões com diferentes abordagens teóricas sobre as práticas sociais na sociedade contemporânea, verificando as dimensões que explicam a função da escola e que podem assinalar mudanças que favoreçam a construção de uma escola, de fato, inclusiva. Foram acompanhadas aulas em diferentes contextos da educação básica e analisados os registros dessas aulas e de cenas decorrentes da relação professor-aluno. Foram escolhidas para as pesquisas escolas com propostas curriculares explicitamente orientadas para a educação inclusiva. Podem ser destacados alguns elementos da regularidade da lógica da ação curricular na escola, estabelecida no contexto das pesquisas, que apontam perspectivas para discussão, tais como as ações da escola e dos professores em relação às possibilidades de efetivação de propostas consideradas inovadoras e perseguindo a “educação inclusiva”, no ensino médio, no primeiro e segundo ciclo da escola fundamental. Espera-se, com as pesquisas, poder produzir um quadro referencial teórico para a compreensão da sala de aula como elemento central do processo de escolarização e da gestão curricular, com suas possibilidades e limites para a ação pedagógica pretendida a partir de propostas pedagógicas oficiais e alternativas, como contribuição para o enfrentamento dos desafios impostos à escola, na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVES: Práticas curriculares – Sala de aula – Educação na contemporaneidade.

ABSTRACT This article presents the results of a research realized from august 2006 to july 2007, in order to investigate the ways that elementary and high schools of Belo Horizonte works, the actions of the teachers in the educative process to promote inclusion.

¹ CARNEIRO, Juliana A. Soares; MALETTA, Ana Paula Braz; XAVIER, Gláucia do Carmo - PUC Minas – meduc@pucminas.br. FOMENTO: FIP/ Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas/Capes/CNPq/DAAD

Firstly, the objectives of this research were i) to clear the senses of the schoolarization ii) to evidence how the schools and teachers can develop with the students new meaning for knowledge, aiming a positive experience of learning, iii) to reveal inclusive practices in classes, evaluating them. The data collection were made by watching and recording the classes. Then, the researchers collected the practices that talked about the inclusion and the curriculms of that schools, to discuss them. Finally, the next activity will be the production of a referencial teoric material to comprehend the eductive work in a school and its relation with the dialy practices in the classes.

KEY-WORDS: Practices in the classes, Curriculms, Contemporarines education .

Introdução

As dimensões que sustentaram o interesse pelas pesquisas desenvolvidas, e apresentadas neste texto, não somente atentam para os desafios colocados para a escola de hoje, em relação ao favorecimento do acesso a todos os que têm direito à escola, mas, também, para as implicações relativas aos processos particulares de vida escolar decorrentes da nova configuração social num mundo globalizado, cada vez mais excludente.

Os pressupostos teóricos e práticos para o contexto de desenvolvimento das pesquisas, enquadram-se tanto no campo do currículo quanto no campo da teorização social sobre a função da escola no mundo de hoje. O princípio orientador das pesquisas considera o entendimento da sala de aula como fundamental para desvendar e apontar necessidades e possibilidades de mudanças da escola para responder aos desafios da vida social. Considera-se, portanto, que a escola de hoje deve atentar para as seguintes dimensões.

- Para as mudanças globais com relação à produção científica e tecnológica; para a relativização de paradigmas estabelecidos como verdades e a inegável necessidade de integração na vida social, cultural e científica.
- Que uma nova concepção de educação aponta outras perspectivas para a formação escolar, o que demanda currículos ampliados em termos de multidisciplinaridade de conhecimentos, que também devem ser integrados; novas atitudes e tomada de consciência frente a aspectos da vida social, fomentando a capacidade para estabelecer relacionamentos, para enfrentar e resolver problemas de diversas ordens, para conviver socialmente nos contextos sociais em mudança e demais desafios decorrentes da vida social global, onde se destacam a pobreza, diferenças sociais e culturais.

Esse contexto demanda a capacidade da escola para, além de trabalhar conhecimentos, ainda formar atitudes de solidariedade na vida social, uma escola que esteja aberta para as diferenças e para outras formas de relações sociais.

Na perspectiva do campo do currículo, focamos a dimensão curricular na sala de aula, dentro de uma ampla perspectiva de análises e estudos da área. São bastante conhecidas as análises sobre os sistemas escolares que evidenciam como as formas curriculares dominantes têm seus efeitos perversos sobre as camadas dos seus usuários menos privilegiados. (Apple,1997;Connel,1995) Essa produção tem sido devidamente incorporada nos discursos sobre a função e desafios da escola contemporânea, sustentando a posição de que a escola de hoje precisa atuar em benefício dos grupos desfavorecidos, que a escola precisa estar atenta para a relação estabelecida entre globalização e seus efeitos internos e que os currículos escolares são artefatos que acabam sendo reflexo das mudanças sociais (Azevedo e Silva, 1995). Esse discurso, em sua grande parte concentra-se na análise das políticas curriculares em suas diferentes instâncias de planejamento e de execução. Essa tendência pode ser observada pela temática dos dois últimos eventos organizados pelos pesquisadores do campo no Brasil.²

Sem negar a importância e as contribuições dos estudos realizados sob essa perspectiva, nosso interesse é o desvendamento da sala de aula, por considerar que ela revela o que a escola realmente opera em relação às propostas oficiais de educação, a sala de aula materializa o currículo proposto e revela os limites estruturalmente presentes na prática dos educadores e dos fins almejados pela escola.

Assim, nosso interesse de pesquisa é procurar evidenciar, de forma concreta, como se apresenta o horizonte de possibilidades educativas da escola da escola de hoje, que correspondam à formação e qualificação de pessoas inseridas no contexto da pluralidade cultural e com qualificação para agirem na construção de uma sociedade mais digna, pautada na justiça social e em relações sociais globais, plurais e solidárias.

Responder a essas questões implica em procurar analisar e entender a sala de aula sob três dimensões: as relações que os sujeitos educacionais mantêm com o currículo tanto conceitualmente quanto na sua prática; as relações entre currículo e pedagogia que, por sua vez implicam relações dinâmicas entre professores, alunos e o conhecimento escolar e as práticas sociais; as relações entre aspectos externos e internos à escola em uma perspectiva

² II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares realizado no período de 15 a 19 de novembro de 2005 em João Pessoa e no VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado no período de 9 a 11 de fevereiro de 2006 em Braga, Portugal.

sócio-histórica, ou seja, numa permanente relação dialética entre o que a escola almeja (seus objetivos e pretensões de formação de sujeitos e de qualificação técnica e profissional para a vida) e seus efeitos, ou seja, uma tensão permanente e historicamente determinada entre intenções e possibilidades.

Não pretendemos, ao assumir essa orientação, desconsiderar a importância dos estudos e investigações que se centralizam nos aspectos sociais exteriores à escola. Eles têm oferecido ingredientes substanciais ao debate sobre as relações da escola com processos sociais, que hoje em dia estão a determinar mudanças no currículo, possibilitando colocar em relevo as aspirações e condições educacionais de grupos marginalizados na sociedade e de aspectos educativos de agências e projetos de educação não formal, a mídia e as novas tecnologias de informação. Não queremos e nem pretendemos substituir essa dimensão por uma outra que venha a privilegiar o entendimento do que ocorre na escola e na sala de aula.

Entretanto, em função de uma opção metodológica e epistemológica, tomamos o espaço escolar como locus de análise para se apreender e entender os discursos e as práticas curriculares, pelo exame das ações decorrentes ali concretizadas a partir das políticas oficiais locais e nacionais. É nesse contexto que reconhecemos a relação da escola com os processos externos, ampliando o entendimento do currículo como um campo de conflitos, do qual participam uma gama de atores e situações sociais que têm papéis definidores nas relações que os sujeitos educacionais estabelecem com a vida escolar e seus resultados (Apple, 1997, 1982; Apple e Beane, 1997; Goodson, 1995).

O contexto acima referido, de modo geral, revela uma tendência universal no debate sobre a função da escola no mundo contemporâneo. Outros sistemas de ensino aplicam, hoje, grande investimento para elucidar seus problemas e encontrar formas de lidar com os alunos e suas reivindicações, para entender os problemas internos da escola e aumentarem as competências dos professores para enfrentarem os desafios de uma escola que procura dar respostas às demandas concretas do novo contexto social.

De um lado, vale perguntar, reforçando a tendência do debate sobre currículo no Brasil (Garcia e Moreira, 2003): Que contribuições vem dando à dimensão subjetiva e histórica da escolarização e das práticas pedagógicas uma teoria como a teoria crítica do currículo? Ela tem sido suficiente para entender-se as múltiplas ações, interações e influências exógenas que sofre a sala de aula? Como fazer para que essas teorias nos ajudem a empreender a “longa jornada para dentro da escola e da sala de aula”?

Do outro lado vale buscar amparo em teorias sociais que possam dar suporte à discussão e reflexão do valor da escola e da escolarização na contemporaneidade. Nesse contexto, o conjunto das pesquisas em andamento busca amparo na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e muito particularmente em Theodor Adorno, para quem, embora pese o reconhecimento dos limites estruturais impostos à escola e por mais que se reconheçam serem restritas as suas possibilidades de superar esses entraves estruturais, ela permanece como a instituição social onde a ação consciente de educadores pode promover práticas sociais de resistência aos processos sociais que geram o conformismo e a injustiça social (Vilela, 2007).

Metodologia

A entrada no mundo da escola e da sala de aula não é rara para os pesquisadores do ensino, de suas práticas cotidianas e das interações professor-aluno (André, 1978, 1979; Delamond, 1983; Coehn, 1987; Clandinin, 1986; Edwards, 1997; Ronca 1995). Esses autores revelam um conjunto de nuances da vida cotidiana da escola, levantadas em estudos, fundamentalmente, de natureza etnográfica.

O foco das nossas pesquisas sobre o que se passa na sala de aula, a fim de entender as relações de mediação entre a natureza das práticas pedagógicas e os sujeitos envolvidos, e para entender como o currículo escolar se materializa nessas relações, imprimiu a direção para a investigação de cunho qualitativo, privilegiando a observação do espaço onde possam ser captadas as ações dos sujeitos no momento mesmo em que se realizam (Bogdan e Biklen, 1994). Mas não desenvolvemos pesquisa etnográfica.

Cada escola analisada foi tomada como um Estudo de Caso. Cada um deles constituiu-se um processo diferenciado de investigação da sala de aula, perseguindo compreender aspectos específicos relativos a problemas considerados, hoje, cruciais na escola, sejam como dificultadores das relações ali estabelecidas, sejam como desafios impostos por uma nova ordem legal e conjuntural. No contexto dessas pesquisas, tanto nos interessava acompanhar e registrar o cotidiano das salas de aula tomadas como objeto de estudo, como analisar os documentos curriculares da escola, com o também entender os motivos das práticas ali estabelecidas.

As pesquisas: seu contexto e algumas evidências

Uma primeira pesquisa, abrangente na linha de pesquisa do Programa³, considerada como campo de referência para recortes particulares das demais pesquisas, objetivou analisar as relações que professores e alunos mantêm com o currículo e seus possíveis recortes e desdobramentos, para com isso desvendar o processo das interações didáticas e sociais na sala de aula. Essa pesquisa, *O Currículo e a sala de aula: um estudo sobre as interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico*⁴, definiu e delimitou as frentes de investigação para os demais subprojetos de pesquisa, cada um voltado para desvendar as condições de realização de propostas inovadoras no currículo escolar. Analisando o prescrito e o real, a partir de aspectos pontuais do conjunto das finalidades enunciadas numa determinada escola, procurou-se verificar questões relativas às possibilidades e dificuldades para dar materialidade a essas propostas, pautadas por referências gerais do contexto educacional da atualidade, em especial a proposta de educação inclusiva e educação global.

Na primeira pesquisa⁵ acompanhando classes de 1º e 2º anos do ensino médio, nas disciplinas Geografia e História, em uma escola pública e em uma escola particular, procurou-se buscar, nos discursos e práticas dos professores, a relação entre o que procuram ensinar com o que ensinam, os resultados manifestos nas práticas correspondentes dos alunos. Em outras palavras, procuraram-se elementos para discutir a realidade do discurso crescente de que alunos não querem aprender, rejeitam a escola, não sabem se comportar como alunos e que a escola perdeu o sentido para eles. Nessa pesquisa, ao captar a rotina da sala de aula relativa ao processo pedagógico, ensinar e aprender, procuram-se os elementos que permitam desvendar se a prática pedagógica ali estabelecida esclarece esse discurso. Procurou-se, de um lado, se há confirmação da tendência anunciada e, de outro lado, identificar que situações surgem como novas ou que contradizem as “queixas” apontadas.

Sem evidências de grandes diferenças nas práticas de sala de aula, nas duas escolas, no que tange ao processo pedagógico praticado e às formas do professor e os alunos lidarem com os conteúdos transportados para a sala de aula, através de livro didático, de apostilas e das aulas orais dos professores, temos como evidências algumas situações alarmantes sobre as possibilidades pretendidas pela escola de hoje de formar sujeitos ativos

³ Conhecimento escolas, práticas e políticas curriculares. Programa de Pós-graduação em educação da PUC Minas.

⁴ Professoras Maria Inez Salgado de Souza e Rita Amelia Teixeira Vilela

⁵ *O Currículo e a sala de aula: um estudo sobre as interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico: procurando regularidades no processo didático de mediatização do conhecimento e suas implicações para os alunos* (Rita Amelia Teixeira Vilela)

e críticos, com autonomia de pensamento e atitudes, que saibam conviver com as situações desafiadoras no plano material e sócio cultural, que possam desenvolver atitudes de convívio social solidário no plano social micro e macro, condições necessárias à educação para a vida no mundo atual.

Na escola pública, a sequência de aulas é sempre a leitura oral de trechos do texto no livro didático por alguns alunos, escolhidos pelo professor, seguida de recolocação feita pelo professor das informações contidas nos trechos lidos, sempre com a interpretação construída por ele e com sua bagagem de informações e posições ideológicas. Há momentos esporádicos em que o professor formula perguntas, mas ele mesmo as responde. Quando há exercícios, na dinâmica da atividade prevalece o automatismo de respostas guiadas, não há lugar para questionamentos, para indagações e para a reflexão, para a manifestação de dúvidas e posições divergentes daquela registrada no livro ou defendida no discurso do professor. Há informações contraditórias entre o que é cobrado nos exercícios, preparados pelo professor e distribuídos em folhas xerocadas, com as informações registradas nos textos do livro didático. É questionável, também, o nível e a qualidade das informações trabalhadas com os alunos. Na turma de primeiro ano do ensino médio, os alunos trabalham com o livro didático da 7ª série. A justificativa da professora parece compreensível, pois a escola não tem livros do ensino médio para serem distribuídos aos alunos e estes não podem comprar o livro. Assim, segundo ela, *é melhor usar o livro da sétima do que não ter livro nenhum*. Mas isso aponta que, no lugar da aula criar os estímulos para a busca de crescimento cultural e autonomia, a regra parece ser manter o aluno ocupado, quieto, capaz de reter as informações.

Na escola particular o livro didático é substituído por recursos visuais, apostilas preparadas por equipe de professores, aulas com exposição em power point, conteúdos registrados em CDs muito bem preparados. Mas prevalece a lógica da passividade no processo de aprendizagem, os alunos devem receber e guardar informações.

Em ambos os casos, a rotina do trabalho a ser realizado na sala de aula é imposta pelo professor e, preponderantemente, ele assume o papel de repassar conteúdos, de interpretá-los, impondo com isso sua própria visão de mundo, sua ideologia e seus próprios limites de informação e de conhecimento.

Essa situação aponta para a necessidade de se discutir as questões relativas ao valor social da escola para os alunos aí envolvidos. Não passam despercebidas as freqüentes destes alunos, que fazem perguntas desconcertantes aos professores, sejam relativas ao questionamento da posição ideológica registradas nos textos ou defendidas no discurso do

professor. Como apontam pesquisas, com os mesmos objetivos das nossas, realizadas pela Universidade de Frankfurt⁶, constata-se a discrepância entre o discurso dos professores e os sentidos revelados pelos alunos. Enquanto os professores afirmam que os alunos não se sentem atraídos pelas atividades e informações oferecidas pela escola, as mais diferentes manifestações destes, observadas na sala de aula, no embate com diferentes conteúdos e formas de dar aulas dos professores, revelam curiosidade para ampliar o domínio de informações, desafio para entender situações pouco esclarecidas, para discutir ideologias, situações que os professores, muitas vezes não conseguem perceber.

Três⁷ outras pesquisas, de mestradas, procuraram entender o que se passa na escola quando seu discurso e seu currículo oficial afirmam sua prática inclusiva. O ponto de partida foi assumir uma concepção ampliada de educação inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2). Nesta, Necessidades Educativas especiais – NEE, são:

[...]dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências e as não vinculadas a uma causa orgânica específica), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, e altas habilidades ou superdotação, grande facilidade de aprendizagem que leve estes alunos a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”(art. 5º, incisos I, II, III). O artigo 4º, inciso II, vem completar o que a escola inclusiva leva em consideração: “a identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

Levando-se em conta a propagação do discurso da inclusão, pois “transformou-se em verdadeiro modismo e lugar comum falar, defender e pregar a inclusão.” (CAPUTO e GUIMARÃES, 2003:147), as mestradas procuram desvendar, nas escolas analisadas, que parâmetros existem para identificar seus alunos PNEE e como elas agem em relação a eles,

⁶ GRUSCHKA, Andreas. Frankfurter Beiträge. Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Documentos de Pesquisa. (No caminho da construção de uma teoria da sala de aula: a unidade contraditória entre a prática pedagógica e a formação de pessoas no contexto da escola.) Universidade Frankfurt, 2005. Nossas pesquisas seguem a orientação metodológica e teórica deste grupo com o qual mantemos intercâmbio.

⁷ Pesquisas e autoras: *A Juventude nas entrelinhas do Currículo: Inclusão e Exclusão de jovens numa escola da Rede Particular de Belo Horizonte*. (Juliana Aparecida S.Carneiro). *Currículo e educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas especiais* (Gláucia do C. Xavier); *O currículo e a sala de aula: Um olhar sobre as diferenças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. (Ana Paula B. Maletta.

perseguindo a prática inclusiva anunciada na proposta curricular formal. Nesse sentido, o conceito de inclusão assumido nas pesquisas é abrangente: considera todas as gamas possíveis de situações que requerem atenção especial no processo educativo, desde dificuldades de adaptação às rotinas regulares da escolarização, decorrentes de rupturas existentes no processo de seriação, como é o caso dos momentos de passagem de um ciclo a outro, de um nível ou grau ao seguinte.

As pesquisas não pretenderam julgar a prática escolar, o currículo e até mesmo a escola e/ou sua equipe docente, mas descobrir o que, na realidade, acontece no interior da sala de aula e nos ambientes escolares, compreender como a escola lida com alunos identificados como NEE. É preciso compreender como a diferença é pensada e representada no ambiente escolar e, para isso, a intenção foi aplicar uma “lente” para se “olhar” como a escola enxerga e considera esse aluno e como pretende incluí-los, levando em conta o currículo praticado.

Assim, o que se procurou foi desvelar como a escola trata os diferentes, os temporários e os permanentes, de natureza orgânica ou não, detectar que tipo de visibilidade o aluno com NEE tem na escola e, por fim, identificar como o currículo da escola abarca a inclusão e/ou a exclusão desse aluno.

A primeira mestranda procurou desvelar a questão da escola inclusiva no Ensino Médio, motivada pela necessidade de entender o descontentamento de equipe pedagógica e de professores em relação ao rendimento escolar e na relação de alunos com a escola.

No sistema escolar brasileiro o Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Neste contexto, o Ensino Médio

passa a ter a característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (PCNs - ENSINO MÉDIO, 1999:22).

Esse segmento do ensino é bastante complexo, devido ao momento de vida dos alunos e à enorme bagagem de formação escolar, cultural e familiar que eles já possuem, ou deveriam possuir. São muitas as diferenças encontradas entre eles, e são muitas as perguntas sem respostas sobre o que acontece nesse nível escolar. Apesar disso, o segmento é carente de atenção em pesquisas que procuram explicações e soluções das dificuldades apresentadas pelos alunos.

De acordo com os PCNs - ENSINO MÉDIO(1999)

currículo enquanto instrumentação de cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no triplice inverso das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (PCN, p.29).

Na pesquisa conduzida com alunos do primeiro ano, algumas questões se impuseram: *Como os adolescentes se vêem diante do currículo proposto ao ensino médio? A atual proposta curricular do ensino médio inclui ou exclui esses alunos? Como desenvolver um currículo dentro da sala de aula que atenda os adolescentes que ao longo de sua escolaridade, apresentaram dificuldades no acompanhamento do processo de escolarização? Como essa situação persiste no ensino médio? Como o professor lida com essa situação?*

Desse modo, na pesquisa, foram buscados elementos para se entender o processo de seleção curricular do segmento de ensino médio, mapear e explicar a situação de dificuldade de acompanhamento das atividades regulares dos alunos, saber como se revela a relação dos alunos com a escola, como a escola explica essas dificuldades e o que ela faz para sanar os problemas dos alunos. O objetivo final foi esclarecer o fator de comprometimento do currículo nos processos causadores de situações que impedem aos alunos um processo positivo e natural de escolarização nesse segmento da vida escolar.

Algumas situações se evidenciaram como relevantes para explicar a dissociação presente entre discurso pedagógico, prática do professor e interesses e necessidades dos alunos: reina a indisciplina na sala de aula; algumas tentativas por parte dos docentes em contribuir para que o processo de aprendizagem seja saudável (filmes, trabalho em grupos com orientações de atividades, roteiros), revelam a imaturidade dos alunos e a falta de comprometimento com os estudos. Foram registradas, com frequência, as carteiras com diversos objetos fora do contexto da aula (ursinhos, sapinhos, material de outra matéria, vários cadernos e folhas, mochilas e em alguns casos os livros e cadernos fechados, celulares baixando música e outras funções), alunos dormindo durante a aula, conversa entre os alunos. Por parte dos professores, foram recorrentes início das aulas com atraso e o final da hora aula sem o professor ter terminado a matéria programada, transformada em coisa sem importância, o que indica uma falta de planejamento das aulas. Em entrevista com o professor de física, este relata que a seleção do conteúdo anual da matéria é elaborado através do livro didático, sem prévia discussão para elaboração do programa.

[...] o material didático já vem fechado para nós professores que elaboramos o planejamento anual de acordo com o conteúdo do livro e muitas vezes não está de acordo com a nossa realidade(PCN, p.29).

Boa parte das aulas de Física e História são desenvolvidas em cima de listas de exercícios. O professor discorre sobre o conteúdo, *passa* a matéria e logo em seguida *passa* exercícios, e durante a correção vai respondendo perguntas e apresentando mais informações. Não há acompanhamento sistemático por parte dos professores daquilo que os alunos fizeram, raramente eles olham os cadernos e quando o fazem, isso não passa de controle de quem fez e de quem deixou de fazer as tarefas. Isso é feito dentro da sala de aula por um aluno que passa anotando quem fez e quem deixou de fazer tal atividade, depois entrega a lista para os professores. Os alunos têm o hábito de fazer perguntas fora do contexto da aula, *para perturbar, para testar a paciência dos professores*. Em algumas situações o professor reage e manda alunos para fora, perde a paciência e paralisa a aula para, então, passar sermão em toda a turma.

Investigando uma turma de 5ª série/9⁸, a pesquisa da segunda mestranda revelou que um dos alunos, porque usa medicamento para hiperatividade, é considerado pela escola como PNEE e recebe atenção especial da professora. Por outro lado, há na sala um outro aluno, que não tem indicação diagnóstica de PNEE e por isso não recebe atenção especial, como seria previsto. Devido às suas dificuldades reveladas, é tomado como sendo um aluno indisciplinado e com pouca responsabilidade para com os estudos. Ainda prevalece, no caso desta escola, a necessidade de um perfil descritivo e de um rótulo para que o aluno mereça uma orientação particularizada. As dimensões previstas nos documentos legais que devem orientar a educação inclusiva ainda não foram, devidamente, elaboradas na escola. Mas,

Trabalhar, inovar e ousar implementar a educação, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível. É, sim, um desafio superável. É uma questão de pensar e mudar. Querer “pensar e construir” uma escola que inspire e promova a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento e de estilo de vida, busque metodologias interativas e faça, do reconhecimento e da convivência com as diversidades, estratégias e alternativas para uma nova aprendizagem, voltada para o educando. Uma escola, enfim, que reconheça as diferenças e, respeitando-as, possa conviver com elas (CAPUTO e GUIMARÃES, 2003: p. 149);

⁸ Minas Gerais introduziu o tempo escolar de 9 anos para o ensino fundamental desde 2006.

Essa escola, apesar de anunciar uma inovação na prática pedagógica, oferecer um currículo ampliado em oferta de atividades culturais e artísticas, que assinala o seu diferencial no segmento onde se enquadra, não consegue romper com as questões relacionadas ao atendimento de necessidades reais de alunos reais, não consegue escapar ao reforço de uma educação dicotomizada, já cristalizada em igual e diferente, normal e anormal, útil e inútil, produtivo e improdutivo.

Além disso, chamou atenção da pesquisadora a relevância do fator indisciplina na turma e a falta de autoridade da professora, como elemento importante para se desvelar a situação da escola em relação à sua capacidade e condição de tratar os seus “diferentes”. O fator indisciplina não é o foco da pesquisa, porém essa indisciplina acentuada da turma não proporciona um ambiente propício para a aprendizagem e, com isso não há muitas oportunidades para um atendimento diferenciado a alunos que necessitem dele.

O recorte da investigação da terceira mestranda foi a situação que atinge crianças PNEE nas séries iniciais do ensino fundamental, tomando como estudo, também, uma escola particular, a partir da constatação feita, de escolas particulares com classes das séries iniciais do Ensino Fundamental bastante heterogêneas, apresentando alunos com faixa etária e níveis de aprendizagem diferenciados. Nesse quadro, fica o grande desafio de trabalhar as diferenças de cada criança num contexto curricular onde o tempo e o espaço escolar é que vão determinar o sujeito.

Segundo LOPES (2004), tempo e espaço escolares são, entre outros elementos determinantes das condições normais de uma aprendizagem considerada adequada e dentro dos níveis de desenvolvimento cognitivo, apontados a partir de diferentes aportes teóricos, referenciais para um desenvolvimento saudável. Sendo o tempo escolar único, é óbvio que pode acontecer dentro de um ano letivo que alguns alunos, considerando as suas diferenças, apresentem ritmos diferenciados de aprendizagem. Mas dentro da escola, muitas vezes não há espaço para que o aluno deixe aparecer suas diferenças, pouco ou nada se flexibiliza quando as variáveis são tempo e aprendizagem.

Diante dessa “inflexibilidade”, torna-se recorrente tratar as “dificuldades no aprender”⁹ como sendo o problema do aluno e, freqüentemente, encaminhar esses alunos

⁹ Segundo CORREA, 2001:36, “dificuldades no aprender” refere-se a “dificuldades de aprendizagem ou o grau de dificuldade para aprender. Depende do tipo de obstáculo a ser superado para que o sujeito aprenda. Pode ser um problema de desenvolvimento, em que faltam as estruturas cognitivas necessárias para compreender, ou um problema de aprendizagem, em que existem os esquemas necessários e a compreensão depende do funcionamento dos mecanismos cognitivos.

para tratamentos e/ou acompanhamentos psicopedagógicos, externos à escola, para que eles possam dar conta de acompanhar o tempo regular da escola.

Seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc...). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação formal e informal, construir identidades e trajetórias. Porém, regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno “médio” ou de um sujeito epistêmico, desconhecem a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas. (PERRENOUD,1993;p.28)

Vários questionamentos podem ser feitos a partir das evidências reveladas nessa pesquisa. Os professores, ao entenderem o processo de aprendizagem dos alunos como processo único, sem condição de ver e considerar suas particularidades quando a criança entra na escola e passa a ser um aluno, perdendo sua identidade, não possibilita o atendimento das particularidades. A escola releva que, enquanto sujeito, todo aluno tem o direito de ser diferente e que, como tal, deve ser tratado, mas não efetiva essa condição.

Considerando as diversidades inerentes à sala de aula, a pesquisa permite questionar sobre quais seriam as razões para alguns alunos apresentarem mais dificuldades no processo de aprendizagem e outros não. Inicialmente algumas questões acerca das práticas educativas começaram tomar sentido. Dentre elas: *Como o Currículo proposto pela escola é recontextualizado visando atender às necessidades dos alunos com “dificuldades no aprender”.* *Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em trabalhar com essas diversidades existentes na sala de aula?*

A Proposta Pedagógica da escola para as séries iniciais aponta situações inovadoras, indicando opções diversas para os alunos, contemplando o respeito e atendimento explícito à questão de igualdades e diferenças e propostas de aprendizagem múltiplas.

Na sala de aula foram encontradas diferentes situações de diversidade e como tais rotuladas. Nesse caso, os alunos recebem orientação. Mas, existem outros alunos que demandam um outro olhar sobre as suas dificuldades, ou melhor, sobre suas *diferenças* no processo de aprender. Mas, sua situação é ignorada, não recebem a atenção e os cuidados ou orientação pedagógica que necessitam, são isolados, rotulados como maus alunos.

As professoras acompanham a produção dos alunos em sala através dos cadernos, das tarefas desenvolvidas e de algumas atividades pontuais de avaliação, como provas, leitura oral e produção de pequenos textos. É perceptível nas séries iniciais uma

preocupação maior para as diferenças no processo de leitura e escrita. As dificuldades no processo de alfabetização fazem com que a prática curricular adotada seja voltada para o domínio desse processo. Com isso, as diferenças que emergem no processo de ensino e aprendizagem são justificadas de várias formas e a maneira em que a escola tem procurado tratar estas diferenças, acaba sedimentando no cotidiano escolar práticas homogeneizadoras e uniformizadoras. E, por mais que existam as alternativas para atender as diferenças, a escola, mesmo se considerando inclusiva, continua legitimando práticas excludentes.

Mas, prevalece o senso comum na forma em que os professores avaliam seus alunos. Não há um critério muito claro para dizer qual dificuldade do aluno demanda atenção pedagógica particularizada. Percebe-se que a tendência maior é buscar recursos fora da escola, através dos encaminhamentos para tratamentos, dos alunos que a escola não consegue “enquadrar” dentro das práticas curriculares estabelecidas no programa de ensino da instituição. Outro fato interessante observado é a tendência das professoras em apontar o problema para a aprendizagem do aluno, como algo que depende do acompanhamento familiar. Quase nunca o ensino é questionado e repensado sobre o aspecto individual do aluno, o olhar é totalmente focado para fora da instituição.

Um elemento presente nas duas realidades investigadas que parece operar no jogo de separação dos alunos entre os que aprendem e não aprendem é a indisciplina. Esse fator requer, de forma muito forte, atenção permanente do professor. Este precisa, antes de tudo, colocar ordem na sala, manter a ordem, estar vigilante a condutas de rebeldia, de barulho, de movimentação.

Conclusão

Espera-se que os resultados das pesquisas possam oferecer elementos - a partir da análise das relações decorrentes de formas curriculares concretizadas na aula - para uma reflexão sobre os processos educacionais que os professores e os alunos vivenciam no ensino básico, sejam eles de sucesso ou de insucesso, sejam eles de inclusão ou de exclusão na vida escolar.

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola. Mudar essa tradição significa, realmente, dirigir o foco

para múltiplos e diversos locais em que acontece o processo educacional (CAPUTO e GUIMARÃES, 2003: p. 16).

A situação apontada pelas autoras acima sugere que devemos procurar entender diferentes situações da prática pedagógica. Seguindo essa orientação, o desafio assumido nos recortes particulares desse conjunto de pesquisas está relacionado com o discurso oficial relativo à escola inclusiva, tomada hoje como a grande meta dos sistemas educacionais no atual contexto mundial da escola. Qual o sentido toma esse discurso na prática, considerando diferentes realidades do contexto escolar? No atual contexto da globalização, que práticas escolares devem contribuir para a inclusão, considerando-se todos os aspectos e dimensões aí estabelecidas, tais como as relações interculturais e o domínio de novos saberes e o redimensionamento dos conhecimentos estabelecidos? Como as práticas pedagógicas, dando materialidade aos currículos propostos, anunciados como inovadores, podem operar as mudanças necessárias para que a escola responda com propriedade aos desafios do mundo de hoje ?

Consideramos necessário, para responder essas questões, desvendar o que continua sendo produzido na escola. Para além do discurso da inclusão, presente nos enunciados de currículos formais, que afirmam estarem atentos para responderem aos desafios da contemporaneidade, que mentalidades e que competências continuam sendo produzidas nas práticas reais das escolas ?

Com esse desafio de entender a sala de aula como o “lócus” onde o professor e sua ação revelam as relações existentes entre a escola e a sociedade, procuramos desvelar as condições e possibilidades da prática docente para darem materialidade às novas proposições de educação, as competências pretendidas e as formas de lidar com o conteúdo escolar e com as situações particulares e coletivas dos sujeitos-alunos. Ao procuramos entender como se concretiza o currículo preestabelecido e, portanto, como o currículo define os processos de escolarização, queremos entender as possibilidades existentes para uma mudança efetiva da escola de hoje.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. Etnografia da prática escolar. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1995
_____. O que dizem as pesquisas sobre a sala de aula do 1º grau? In: Fórum Educacional n. 4. Out/dez. 1978b, pp. 83-91
APPLE, Michael W. Conhecimento oficial. A educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
_____. Ideologia e Currículo. São Paulo. Brasiliense. 1982.

_____, BEANE, James. (Orgs.). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL / PCNs ENSINO MEDIO. MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

BRASIL / Resolução CNE/CEB nº2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília,

CAPUTO, M.E.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CLANDININ, Jean. Classroom practice- Teacher images in action, London, Philadelphia: The Falmer Press, 1986

COEHN, Elizabeth. A sociologia da sala de aula: 1972-1984. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, p.7-40, jan/abr 1987.

CONNEL, R.W. *Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea* In SILVA, Luiz Heron e AZEVEDO, José Clóvis (org.) Reestruturação curricular- teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, Editora Vozes1995.

DELAMONT, Sara. Interação na sala de aula. Lisboa: Livros Horizontes, 1987.

EDWARDS, Veronica. Os sujeitos no universo da escola. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Regina de Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.(Orgs.) Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes,1995.

GRUSCHKA , Andras. Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurter Beitrage zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte N.5. Frankfurt/M : Johann Wolfgang Goethe-Universitaet, 2005.

GUIMARÃES, T. M. (Org.) Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, profissão docednte e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Quixote, 1993.

RONCA, Paulo Afonso, TERZI, Cleide do Amaral. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edesplan, 1995.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o Currículo.Belo Horizonte: Educação em Revista.N.45. junho 2007:223-248.