



PUC Minas PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

O CURRÍCULO E A SALA DE AULA:
*Um olhar sobre as diferenças nas Séries Iniciais do
Ensino Fundamental*

Ana Paula Braz Maletta

Belo Horizonte
Maio – 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ana Paula Braz Maletta

O CURRÍCULO E A SALA DE AULA:
*Um olhar sobre as diferenças nas Séries Iniciais do
Ensino Fundamental*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela.

Belo Horizonte
Maio – 2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Maletta, Ana Paula Braz

M247c O currículo e a sala de aula: um olhar sobre as diferenças nas series iniciais do ensino fundamental / Ana Paula Braz Maletta. Belo Horizonte, 2008. 182f.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Currículos. 2. Inclusão escolar. 3. Diferenças individuais. 4. Pluralismo (Ciências sociais). 5. Práticas pedagógicas. 6. Ensino fundamental. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Ana Paula Braz Maletta

O CURRÍCULO E A SALA DE AULA: Um olhar sobre as diferenças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela.

Belo Horizonte, 2008.

Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela

Rita Amélia (orientadora) Puc-Minas

Profa. Dra. Leila de Alvarenga Mafra

Leila Puc-Minas

Profa. Dra. Ana Lúcia Amaral

Ana Lúcia UFMG

Dedico este trabalho às professoras que atuam nas Séries Iniciais que, corajosamente, arriscam-se diante do novo e do desconhecido, na busca incessante pela construção de novas práticas!

AGRADECIMENTOS

Todos aqueles que me acompanharam ao longo desta etapa da minha vida sabem do grande esforço que fiz para realizar este sonho. Portanto, gostaria de agradecer aos que acreditaram em mim e aos que, direta ou indiretamente, muito contribuíram neste processo.

Em primeiro lugar agradeço a minha orientadora, Rita Amélia, que tornou possível a realização deste trabalho. Ao Marcus, meu esposo, companheiro e amigo, que partilhou comigo todos os desafios de um trabalho como este, sendo compreensivo nos momentos de ausência e parceiro em toda minha vida acadêmica; a você, meu amor, o meu mais sincero obrigada!

À minha mãe, que em sua simplicidade me ensinou valores que permitiram que eu chegasse até aqui. A toda a minha família; aos meus tios e tias, aos meus padrinhos que considero muito; aos primos... Pessoas que sempre me apoiaram e acreditaram no meu sucesso. Quero fazer um agradecimento especial à “Tia Glorinha”, que foi a minha grande fonte de inspiração para tudo isto, um exemplo de pessoa que muito batalhou para ter hoje o título de Doutora, ao qual atribuo muito valor.

Agradeço também aos meus amigos que compreenderam a distância às vezes necessária: Lu, Michele, Valéria, obrigada pelo interesse, estímulo e incentivo: *“E aí? Como está o Mestrado? Calma! É só um momento, vai passar logo!”* Meu amigo Álvaro, muito obrigada pela força! São atitudes que a gente nunca esquece!

Ao colégio Dom Silvério por compreender minhas ausências, possibilitando a minha participação nos eventos acadêmicos do Mestrado que muito contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho. Aos colegas de trabalho que me apoiaram nesta caminhada. Aos Professores que aceitaram compor a minha banca de qualificação, Prof^a Dra. Ana Lúcia Amaral e Prof^a Dra. Leila de Alvarenga Mafra, obrigada.

Aos professores, alunos e funcionários da escola em que realizei a pesquisa, pela disponibilidade com que me receberam e com que partilharam o seu cotidiano comigo. Aos meus colegas do mestrado que possibilitaram trocas e experiências enriquecedoras. A todos vocês, por esta e outras, obrigada!

EPÍGRAFE

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas... Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre a recontextualização do currículo na sala de aula das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A principal questão da pesquisa foi investigar como o currículo é posto em prática e se ele atende ou não às diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Objetivou-se avançar na compreensão das relações entre o currículo prescrito e o currículo que se desenvolve em sala de aula, compreendendo a lógica destas práticas e das alternativas sugeridas para o enfrentamento das diferenças que aparecem na sala de aula, chamando atenção para aquelas que exigem do professor uma atenção mais particularizada para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Para realização deste trabalho, os estudos da chamada Teoria Crítica do Currículo e suas bases na Sociologia da Educação foram fundamentais. Neste sentido, me apoiei nas contribuições apontadas por Forquin, Goodson, Apple e Sacristán. Além disto, tomo os referenciais de Adorno, Vilela, Moreira e Silva para discutir a problemática da inclusão sob a ótica das diferenças. A partir destes teóricos, outros estudos curriculares e no campo educacional também foram buscados.

A investigação empírica desenvolveu-se em uma escola da rede privada de Belo Horizonte, tendo como foco de investigação as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Como principal instrumento de coleta de dados foi utilizada a observação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. A argumentação central da pesquisa é a de como o Currículo inclui e exclui aqueles alunos que apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados, ou seja, que necessitam de um tempo diferente para aprender e que muitas vezes não encontram espaço dentro da escola ou a mesma nada flexibiliza para eles, quando as variáveis: tempo, aprendizagem e diferenças são tratadas como sendo problema dos alunos. O trabalho conclui que a escola coloca seu enfoque na aprendizagem e não no ensino e esta conduta acaba desencadeando práticas de ensino excludentes. Além disto, a seleção do conhecimento apresenta-se superficial e fragmentada.

Palavras-chave: currículo, inclusão, diferenças, diversidade, práticas curriculares, série iniciais.

ABSTRACT

This is a study about how the curriculum develops in the Initial grades classroom of the Elementary School. The main issue of research was investigating how the curriculum is put into practice and whether or not it meets the differences of the students in the process of teaching and learning.

The aim was to advance in the understanding of the relationship between the prescribed curriculum and the curriculum that develops in the classroom, understanding the logic of such practices and the alternatives suggested to deal with the challenge of the differences that appear in the classroom, emphasize those that require from the teacher a particular attention to accomplish the process of teaching and learning.

For this work, Studies called Critical Theory of Curriculum and their bases in Sociology of Education were crucial.

Thus, I supported the contributions made by *Forquin, Goodson, Apple and Sacristán*. Also, I take the benchmarks of *Adorno, Vilela, Moreira and Silva* to discuss the issue of inclusion from the perspective of differences.

From these theoretical, other curriculum studies and in the educational field were also searched.

The empirical research has developed in a private school in Belo Horizonte, with the focus on the initial grades of Elementary School. The main instrument for data collection was the observation of the process of teaching and learning developed in the classroom.

The central argument of the research is on how the curriculum includes and excludes those students who have different rates of learning, that means, those student who require a different time to learn and often can not find space within the school or the same nothing eases for them, when the variables: time, learning and differences are treated as problems of students.

The paper concludes that the school puts its focus on learning and not on teaching and this pipeline has just triggering exclusionary practices of teaching. Besides that, the selection of knowledge appears to be superficial and fragmented.

Key-words: curriculum, inclusion, differences, diversity, practical curriculum, Initial Grades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Justificativa	
Objeto de estudo e meu interesse na questão sala de aula.....	11
Objetivos.....	13
Metodologia.....	14
O campo da pesquisa.....	16
Síntese dos capítulos.....	18
1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO	20
1.1 O currículo enquanto campo de estudos	20
<i>1.1.1 O contexto da crítica à escola e o lugar do currículo: a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a Teoria Crítica do Currículo</i>	21
<i>1.1.2 O Currículo como prescrição da escolarização: a crítica do currículo sob a ótica de Ivor Goodson</i>	25
<i>1.1.3 As contribuições da crítica neomarxista de Michael Apple sobre o currículo</i>	27
<i>1.1.4 O Pensamento curricular no Brasil</i>	30
1.2 Debates sobre o campo do currículo na perspectiva da inclusão:	36
<i>1.2.1 O campo do currículo e os dilemas atuais</i>	40
<i>1.2.2 A contribuição dos Estudos Culturais para o campo do currículo</i>	42
<i>1.2.3 Theodor Adorno: A desnaturalização das diferenças</i>	48
2. CURRÍCULO X DIFERENÇAS X INCLUSÃO	57
2.1 Currículo e a sala de aula: entre a homogeneização e a diferenciação	57
2.2 Currículo e inclusão	72
<i>2.2.1 Legislação referente à inclusão escolar nas escolas regulares</i>	75
<i>2.2.2 Escola Inclusiva X Educação Inclusiva</i>	78

2.2.3 Necessidades educativas especiais X “Dificuldades de aprendizagem”	80
2.2.4 Conceituando aprendizagem para compreender que “dificuldades” há nesse processo	83
3. SITUANDO A PESQUISA E O ESPAÇO DA PESQUISA	87
3.1 Conhecendo a escola: sua condição e sua proposta educacional.	87
3.1.1 A Proposta Curricular da Rede	88
3.1.2 O currículo prescrito da Escola X	93
3.1.3 As séries iniciais do ensino fundamental da Escola X	98
4. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	108
4.1 Como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores.	108
4.2 A realidade da sala de aula: a relação entre o discurso e a prática	119
4.2.1 Identificando situações de aprendizagem que favoreçam e que dificultam a gestão da diversidade na sala de aula	124
4.2.2 O que o professor tem a dizer?	132
4.3 As práticas curriculares e o não atendimento das diferenças	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Justificativa

É cada vez mais comum, nos tempos atuais, nos depararmos também nas escolas particulares com classes das séries iniciais do Ensino Fundamental bastante heterogêneas, apresentando alunos com faixa etária e níveis de aprendizagem diferenciados. A grande questão é que trabalhar com esta diversidade não é nada fácil. Com a certeza de que ela está aí, e como tal deve ser tratada, fica o grande desafio de trabalhar as diferenças de cada criança num contexto curricular onde o tempo e o espaço escolar, ao determinarem o que o aluno pode e deve realizar e, ao mesmo tempo, o que não pode, definem seu percurso escolar.

Segundo Lopes, 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 obvio que pode acontecer que alguns alunos, dentro de um ano letivo, 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 flexibilizando quando as variáveis são tempo e aprendizagem. (LOPES, 2005).

Diante desta “inflexibilidade”, é recorrente nas escolas tratar-se as “dificuldades no aprender”¹ que o aluno apresenta como sendo o problema dele e o que acontece é que elas freqüentemente encaminham estes alunos para tratamentos e/ou acompanhamentos psicopedagógicos para que eles possam dar conta de acompanhar o tempo escolar da escola regular. Trabalhar com a heterogeneidade existente em uma sala de aula não é uma tarefa fácil e, ao fazer

¹ O termo “dificuldades no aprender” pode ser encontrado nos estudos de Corrêa (2001) com a seguinte definição: Dificuldade de aprendizagem ou o grau de dificuldade para aprender, dependendo 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. (CORRÊA, 2001, p.36).

esta afirmação, não há aqui a intenção de encontrar culpados pelo processo desta exclusão, mas tão somente refletir sobre o problema em questão. Recorro à citação de Perrenoud sobre a complexidade da sala de aula:

“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).

A complexidade de procedimentos que envolvem o cotidiano da sala de aula reflete parte das dificuldades que os professores enfrentam para lidar com a diversidade. Além disto, sabemos da importância que tem o rendimento escolar do aluno ao longo do ano e que ele é pré-requisito para que o aluno passe de uma série para outra, ou que demonstre condições para avançar nas etapas dentro de um ciclo escolar e de um ciclo escolar para outro². De certa forma, a serialização também não deixa de ser um mecanismo de exclusão e um dificultador para a gestão da diversidade na sala de aula. A progressão dentro do sistema de ciclos também seleciona.

Considerando os desafios de se fazer uma educação inclusiva com o currículo que temos e os poucos estudos que discutem a problemática do tratamento às diferenças dos alunos na sala de aula, chamando aqui a atenção para as “diferenças no aprender”, esta pesquisa tem a intenção de contribuir com uma análise dos processos que envolvem essa “caixa preta”³ que é a sala de aula.

² A organização escolar em ciclos visa adequar o tempo escolar ao desenvolvimento global do aluno, considerando suas características individuais e culturais, suas individualidades, potencialidades e dificuldades, diferentemente da idéia simplista de que seria, apenas, um processo onde os alunos considerados mais fracos teriam um tempo maior para aprender ou uma inovação para acabar com a repetência escolar. É uma concepção de ensino onde a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas existentes na organização escolar em séries.

³ “Caixa preta” – termo presente nos estudos de sala de aula. O termo remete à sala de aula mostrando que, por muito tempo, parecia não haver, em seu interior, aspectos que, não sendo familiares ou rotineiros, merecessem investigação. (SIROTA, 1994).

O objeto de estudo e meu interesse na questão sala de aula

Ao longo da minha trajetória profissional venho acompanhando a evolução e o desenvolvimento da criança e, especificamente, de alunos na faixa etária de 6 a 8 anos, uma vez que há 13 anos sou professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante este tempo percebi que, a cada ano, as classes vinham tornando-se mais heterogêneas, apresentando um número considerável de alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados. No meu universo de observação, estas diferenças se davam por diversos fatores como: capacidade de concentração, atenção e, até mesmo, por diferenças de faixa etária entre as crianças de uma mesma série. Isto é muito comum ocorrer por causa da legislação que permite que a criança complete a idade da série até julho. Estes são os chamados “alunos do meio de ano”.

Até bem pouco tempo atrás, era evidente nas escolas brasileiras uma classificação/separação dos alunos por competência ou níveis de desenvolvimento e desempenho para a série. Acredito que já numa perspectiva de inclusão esta separação deixou de ser tão evidenciada, até porque há teorias que reforçam que o aluno tem mais chances de obter sucesso na aprendizagem através da interação com o outro, como é o caso da teoria de Vygotsky⁴, que define a Zona de Desenvolvimento Proximal como o percurso em que o sujeito passa durante o processo de aprendizagem até que ele atinja o seu nível de desenvolvimento real. De acordo com esta teoria, neste percurso é fundamental que o sujeito esteja em interação com outros elementos, denominados por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Potencial, ou seja, este último seria o estímulo para que aquele outro possa avançar nas suas hipóteses.

Considerando as diversidades inerentes à sala de aula, comecei a questionar quais seriam as razões para alguns alunos apresentarem mais dificuldades no processo de aprendizagem e outros não. Inicialmente, algumas questões acerca das

⁴ Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, foi contemporâneo de Piaget; ele nasceu em Orsha, uma pequena cidade da Bielorrússia em 17 de novembro de 1896. Viveu na Rússia até quando morreu de tuberculose aos 37 anos de idade. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, concebendo o desenvolvimento humano a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Neste referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais. Portanto, neste contexto, a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber.

práticas educativas começaram a me intrigar. Haveria uma falha no processo de ensino? As dificuldades apresentadas pelos alunos estão relacionadas à qualidade do ensino ou à forma em que o professor traduz o Currículo na sala de aula? Como o Currículo estaria sendo posto em ação diante deste contexto de diversidade? A escola estaria dando conta de ensinar a todos os seus alunos? Há ou deverá haver uma inversão de papéis entre a escola e a família? Parece-me, às vezes, que quando a escola culpa a família pelos problemas mostrados pelos alunos, afirmando que ela não os assiste no seu ambiente familiar, a mesma sente-se muito à vontade em passar o que lhe é de responsabilidade para as famílias: ensinar seus alunos. A partir destas reflexões, dentre outras, uma grande questão passou a nortear meu objeto de pesquisa: Como o Currículo proposto pela escola é recontextualizado na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental? E, ainda, se ele atende ou não às necessidades dos alunos com “dificuldades no aprender”.

A insatisfação com os resultados de um modelo calcado na transmissão de conhecimentos, bem como a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em trabalhar com estas diversidades existentes na sala de aula, fizeram com que eu buscasse propor a presente pesquisa, no intuito de encontrar novas respostas e até mesmo atentar para possíveis soluções ao problema verificado.

Segundo estudos de Patto (1990), percebe-se que as instituições de ensino podem atuar sem consciência ética de suas práticas e, muitas vezes, acabam funcionando como um mecanismo de exclusão social. Isto pode ser observado através da evasão escolar decorrente de fatores multifacetados de diferentes ordens, dentre eles, o “desrespeito” pela diferença cultural e religiosa do aluno e a incompreensão de que ensinar é compartilhar e respeitar a autonomia do ser educando, e não somente “transmitir” conhecimento.

É preciso entender também o papel da família neste processo. A família reflete os problemas da sociedade bem como a presença ou ausência de valores nos diversos contextos humanos. (SACRISTÁN, 1999). Deste modo, o papel da família no desempenho escolar de suas crianças pode somar soluções e resultados positivos às práticas e estratégias utilizadas até então nas escolas. Além do mais, isto comprova a relevância da sintonia da família com a vivência escolar e social de seus filhos, uma vez que esta integração tende a enriquecer e facilitar o desenvolvimento escolar da criança. A escola, por sua vez, deveria estar apta a

cumprir as diversas incumbências no desempenho de seu papel, tais como: ensinar a todos os alunos o que lhes é de direito, orientar-se no sentido de cultivar no aluno sentimentos de iniciativa, segurança interna, expressões de afeto, interesses, senso de responsabilidade e de cooperação, aparelhando-se e estruturando-se para ajudá-lo a vencer suas dificuldades. Entretanto, nem sempre a escola está preparada para o desempenho destas funções. *"A escola, mesmo sem se dar conta pode, ainda, estar a serviço de reproduções ideológicas nem sempre favoráveis ao posicionamento crítico do cidadão, dentre outras coisas"*. (FREIRE, 1996). Neste sentido, o meu interesse em desvendar estas questões conduziu-me à procura do Mestrado em Educação e à formulação de um propósito de pesquisa: entender como a escola, com o seu currículo, lida com as diferenças dos alunos no processo de aprendizagem, alunos estes que apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados.

Objetivos

A presente pesquisa teve como principal objetivo pesquisar uma sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Belo Horizonte no intuito de investigar como o Currículo proposto pela escola é recontextualizado na sala de aula, a fim de verificar se ele atende ou não às necessidades dos alunos com "dificuldades no aprender". Estes alunos são aqueles que apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados, ou seja, que necessitam de um tempo diferente para aprender e que muitas vezes não encontram espaço dentro da escola, ou a mesma nada flexibiliza para eles, quando as variáveis tempo, aprendizagem e diferenças são tratadas como sendo problema dos alunos.

Nesta perspectiva tornou-se relevante levantar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a Proposta Curricular Oficial do Ensino Fundamental da instituição;
- Pontuar como é estabelecida, neste currículo, a proposta pedagógica para as séries iniciais;

- Investigar como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores regentes nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental:
 - a. Investigar como este “currículo em ação” atende aos alunos, verificando se ele leva em conta suas diferenças pessoais e culturais,
 - b. Identificar situações de aprendizagem que favoreçam e que dificultam a gestão da diversidade na sala de aula,
 - c. Identificar questões conflituosas entre o currículo proposto e a realidade dentro da sala de aula;
- Identificar quais as ações do professor e da escola para explicar e encaminhar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa optei por uma abordagem metodológica qualitativa, que privilegia a observação da sala de aula, visando à investigação de como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores regentes nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando identificar situações de aprendizagem que favoreçam ou não a gestão da diversidade na sala de aula.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Santos Filho (1997), parte do pressuposto de que a realidade não é objetiva, mas socialmente construída. Por este motivo, é necessário enfatizar a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Assim sendo, não há uma verdade absoluta e universal e qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se nos interesses, nos valores e nas situações em que interagem os indivíduos. Mediante este tipo de pesquisa, busca-se compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos atores e dos sentidos que eles atribuem às suas próprias ações. Esta interpretação significativa do fenômeno demanda a adoção, por parte do investigador, de uma abordagem hermenêutica, que implica um processo de interpretação do movimento constante entre as ações particulares e o contexto global. Ressaltando a relevância de um “interpretativismo crítico” voltado à desocultação das estruturas de poder, afirma Sarmiento (2003, p.144):

“Interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descuidar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a acção, nem se iluda a própria dimensão política do acto interpretativo: a investigação dos contextos de acção visa precisamente *dar sentido*, e todo sentido é um *acto de ordenação* do mundo.”

Assim, a abordagem qualitativa de pesquisa de questões educacionais, privilegiando o intra-muros da escola, não isola os fenômenos estudados no interior da instituição. Ao buscar desvendar como eles são produzidos dentro da escola, procura desvendar como o contexto social opera através do que ocorre dentro da escola.

A pesquisa qualitativa hoje assume relevância inquestionável na pesquisa em educação. Ela nos permite desenvolver um estudo, em profundidade, da realidade a ser analisada. O processo de investigação é operado mediante um diálogo entre os investigadores e seu tema ou objeto de pesquisa; entre o sujeito investigador e os rasujeitos pesquisados.

Compreender os processos intra-escolares, o que se passa nas salas de aula, na tentativa de esclarecer os significados das particularidades presentes na situação da pesquisa, requer procedimentos específicos da pesquisa qualitativa. (VILELA, 2003).

Para a investigação desenvolvemos um Estudo de Caso sobre o tratamento da escola ao atendimento ou não das “diferenças no aprender” entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A escolha de tal abordagem metodológica justifica-se pelo contexto no qual as questões da pesquisa se fazem presentes. A principal característica do Estudo de Caso é a ênfase na singularidade de cada fenômeno. Além disto, busca retratar a realidade de forma profunda, interpretando o caso em seu contexto, representando os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social e empregando uma variedade de fontes de informação. Tem, com efeito, como finalidade, contextualizar as situações retratadas e apontar questões sobre o fenômeno, servindo de base a futuros estudos sobre o tema. Portanto, focaliza o particular em suas múltiplas relações com o todo.

O campo da pesquisa

Visando à compreensão de como o Currículo proposto pela escola é recontextualizado na sala de aula e se ele atende ou não às necessidades dos alunos com “dificuldades no aprender”, a pesquisa se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos, em seguida relacionados.

1. Fase exploratória

Foi realizada inicialmente uma sondagem entre as principais escolas privadas de Belo Horizonte, buscando localizar aquelas que apresentassem um currículo supostamente inovador e que sua proposta pedagógica se traduzisse curricularmente em opções diversas para os alunos, contemplando o respeito e o atendimento explícito à questão de igualdades e diferenças ou propostas de aprendizagem múltiplas.

Dentro do leque de possibilidades encontradas, a escolha da instituição se deu em função de sua abertura para a pesquisa e das possibilidades para esclarecer às indagações levantadas no projeto. Num primeiro momento, houve um processo de negociação com a diretoria e com a equipe docente e pedagógica da escola escolhida para a realização da pesquisa. Em seguida, deu-se início ao reconhecimento do cotidiano da instituição, para obter uma visão geral de sua rotina e do desenvolvimento das atividades curriculares.

2. Pesquisa sistemática

Foram escolhidas para investigação duas salas de aula das séries iniciais do Ensino fundamental, sendo uma do 1º ano/9 do Ensino Fundamental (6/7 anos) e a outra do 2º ano/9 do Ensino Fundamental (7/8 anos).

A pesquisadora esteve na escola por um período de quatro meses, comparecendo à mesma três vezes por semana. Este tempo foi distribuído entre a análise documental, observação dos espaços da escola e também das salas de aula.

Nesta fase, foi feito um levantamento sobre as informações relevantes para a pesquisa, mediante um estudo aprofundado do cotidiano escolar. Visando a uma apreensão mais detalhada do objeto, a análise documental foi importantíssima fonte

de informação sobre as propostas curriculares da escola e sobre a eventual organização da sua estrutura de trabalho.

Desenvolveu-se a observação sistemática da sala de aula, que também foi imprescindível para os objetivos da pesquisa, pois através dela pôde-se recolher os dados que forneceram elementos para a análise desta pesquisa. Durante este processo de investigação outras formas de coleta de dados foram realizadas, tais como entrevistas em profundidade, semi-estruturadas, bem como o diálogo e o contato direto com as educadoras e coordenadora destas séries.

Para o registro das aulas ministradas nas duas classes observadas, foi utilizado procedimento básico das pesquisas etnográficas: descrição do ambiente da sala de aula de todos os procedimentos e relações acontecidas durante aula; descrição detalhada; passo a passo do desenvolvimento da aula com identificação clara dos atores e registro fiel dos seus respectivos discursos. (EDWARD, 1997; DELAMOND, 1994; CLANDININ, 1986). Para a efetivação e viabilização da análise dos registros da sala de aula e sua posterior transcrição/digitação, as aulas foram gravadas e, além disto, acompanhadas de anotações das situações percebidas, mas não passíveis de registro em gravação. Alguns dos principais aspectos observados em sala de aula foram:

- Identificação da pedagogia escolar (proposta pedagógica) que sustenta a mediação em sala de aula;
- Situações de aprendizagem que favoreçam e que dificultam a gestão da diversidade na sala de aula;
- Questões conflituosas entre o currículo proposto e a realidade dentro da sala de aula.

Para garantir uma observação detalhada foram utilizados alguns recursos imprescindíveis para a revelação dos dados. As aulas foram todas gravadas e depois transcritas para melhor interpretação e análise dos dados. O caderno de campo serviu de apoio para registrar situações em que não eram possíveis ser identificadas pelas gravações, como gestos, posturas, expressões, etc. As entrevistas com as professoras e coordenadora pedagógica também foram muito importantes para a coleta de dados e a análise documental trouxe subsídios para a interpretação do currículo proposto pela escola e da sua recontextualização na sala de aula.

Síntese dos capítulos

Na introdução do trabalho é apresentada a concepção desta pesquisa. A partir da estrutura do projeto de pesquisa realizado, é mostrado como a pesquisa se desenvolveu. O texto da dissertação foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é feita uma contextualização teórica do objeto de estudo, onde se apresenta um histórico da evolução do campo do currículo e algumas teorias que contribuem para o tema de investigação. No segundo capítulo, são apresentados alguns conceitos relativos ao tema que guiaram todo o processo de análise e a ênfase recai sobre o currículo e a sala de aula, chamando atenção para o debate da inclusão. No terceiro capítulo, se evidencia o campo da pesquisa, o discurso pedagógico presente nos currículos prescritos, o entendimento de diferenças neles expresso e suas relações com as práticas curriculares de sala de aula. No quarto capítulo, já com um caráter mais conclusivo, é apresentada a organização do trabalho escolar, destacando a análise das relações com a forma como a escola trabalha com as diferenças. Apresentam-se também as práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, remetendo para a compreensão de que estas práticas são formadas por princípios homogeneizadores e uniformizadores dos processos de ensino e aprendizagem e que, a partir delas, a escola acaba por constituir um processo de exclusão.

Neste sentido, na lógica de organização do trabalho pedagógico, novos espaços e tempos são constituídos visando atender às diferenças mas que, ao invés de ser um indicativo de inclusão, reforçam a segregação dos alunos ditos como diferentes. As alternativas para as diversidades presentes na sala de aula são dadas fora da escola, focando as questões decorrentes da diversidade como um problema na aprendizagem do aluno, completamente dissociado do processo de ensino ofertado na escola.

No processo de pesquisa foi identificada, nas práticas curriculares analisadas, uma fragilidade do trabalho da escola com o conhecimento, apresentando aos alunos da classe um conhecimento pobre em sua seleção e superficial em sua aquisição. Para aqueles que tinham dificuldades no processo de aprender, isto era ainda mais evidente, pois eles muito pouco compreendiam daquilo que estava sendo ensinado. Sobre o atendimento às diferenças, por mais que fossem propostas

alternativas para aquelas dificuldades oriundas dos processos de ensino e aprendizagem, elas ainda se caracterizavam como excludentes, pois separavam os alunos entre os bons e aqueles com dificuldades. Os bons não traziam desafios, pois estavam dentro das expectativas da escola, mas os alunos com dificuldades eram vistos como um problema que, em sua maioria, não era responsabilidade da escola.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 O currículo enquanto campo de estudos

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. É precisamente na literatura educacional americana, do início do século XX, que o termo “Currículo” surge, designando um novo campo especializado de estudos.

No ano de 1900 e início do século XX, a América era líder na produção industrial do mundo. A influência da industrialização era notória na sociedade americana, principalmente nos valores sociais, econômicos e relacionados à escola e à escolarização. O aspecto tecnocrático, isto é, *“uma nova sociedade organizada em torno de uma competência técnica de uma nova linhagem de homens”* (DOLL, 1997, p.56) era o ideal de uma sociedade política americana que disseminava estes valores através de teorias educacionais e de currículo, sustentadas pela orientação de produtividade e eficiência, oriundas da administração científica do mundo fabril.

A educação americana passou por transformações após o início do século; entretanto, há discordância em relação à natureza e aos efeitos das mudanças estabelecidas. Por um lado, há referências que apontam que as reformas concretizadas na primeira metade do século XX se associaram ao movimento intitulado de Educação Progressiva. *“John Dewey surge como força dominante na prática educacional norte-americana, representando uma pedagogia sem disciplina e centrada na criança, dubiamente a ele atribuída.”* (KLIEBARD, 1985, p.107).

Por outro lado, há evidências de um movimento de reorganização e administração das escolas com implicações no currículo, de incorporação da mentalidade racionalista desenvolvida no mundo fabril. É esta a vertente que fundamenta a discussão sobre currículo e a consolidação deste campo na primeira metade do século XX.

Foi através de Franklin Bobbit⁵ e Ewood Webberley que o gerenciamento científico infiltrou nas instituições educacionais dando forma e orientação à área de currículo. Bobbit desenvolveu um modelo curricular linear com claros objetivos específicos e delimitação do tempo para concretização desses objetivos. Adaptou “*as técnicas do mundo dos negócios para uso na escola*”. (KLIEBARD,1985, p.112).

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os mais tecnocráticos, como os de Bobbit e Webberley, quanto os progressistas, como os orientados em Dewey, emergiam no início do século XX. De certa forma, como contestação aos modelos de currículo clássicos herdados da Idade Média.

Nos anos de 1950-1960, ainda nos Estados Unidos da América, o modelo racionalista e cientificista, inaugurado por Bobbbit e Webberley, foi reeditado no âmbito da tendência do ensino por objetivos educacionais. A produção de Ralph Tyler foi emblemática nesta tendência. Sua obra *Princípios básicos de Currículo e Ensino*⁶ tornou-se um verdadeiro manual de ensino.

A partir do final dos anos 1960 estes modelos tradicionais de currículo começam a ser contestados. Surge um movimento de “reconceptualização dos estudos curriculares”, que se opõem às teorias tradicionais de currículo, a teoria crítica do currículo. Duas perspectivas marcaram esta fase: a NSE na Inglaterra e a Teoria Crítica do Currículo nos Estados Unidos.

1.1.1 O contexto da crítica à escola e o lugar do currículo: a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a Teoria Crítica do Currículo

Na Inglaterra, o período dos anos 1960 e 1970 foi marcado por importantes mudanças sociais e culturais, bem como por grandes transformações no interior da escola. Iniciou-se um debate sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais suscetíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a diferenciação

⁵ FRANKLIN, B.M. **The curriculum field and the problem of social control**, 1918-1938: a study in critical theory, (tese de doutorado, Universidade de Wisconsin), 1974^a. Tradução no Brasil: MOREIRA, Antônio Flávio B. **currículos e Programas no Brasil**, 11^a edição, Papirus, 2004.

⁶ TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and instruction**. Copyright 1949 by Illinois, USA. Licensed by the Universit of Chicago. Tradução: Leonel Vallandro. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre. Ed. Globo, 1974.

possível destes conteúdos em função das diferentes categorias de públicos aos quais o ensino se dirige. (FORQUIN, 1993).

Segundo Forquin (1993) as primeiras contribuições significativas sobre a “sociologia do currículo” ocorreram quando o teórico Raymond Williams apresentou uma reflexão muito importante para o pensamento curricular, a questão da cultura como “tradição seletiva”. É inegável que a escola tem como um de seus papéis essenciais a preservação da memória coletiva, mas ela jamais conseguiria ensinar todo o conhecimento constituído em uma sociedade; por isto ocorre o que Williams chama de “seleção cultural escolar”, ou seja, a seleção do que será conservado e ensinado ou do que acaba sendo apagado e esquecido de acordo com os interesses sociais.

A questão da seleção dos conteúdos de ensino e de sua incorporação nos programas institucionalizados permaneceu por muito tempo um ponto cego da sociologia da educação. Foi através da análise das enquetes sobre os fluxos de escolarização realizadas no final da década de 1950 e das relações entre estes fluxos e certas características estruturais da sociedade que a sociologia da educação conquistou, a partir dos anos 60, sua “carta de nobreza” científica. A partir de então, volta-se para a realização de descrição metódica dos conhecimentos escolares e das salas de aula, e com isto, esta ciência encontrou caminhos privilegiados para o seu desenvolvimento e renovação. (FORQUIN, 1993).

No contexto dos estudos sociológicos de situações e processos inerentes à vida escolar, surge no campo da sociologia da educação alguns estudos e contribuições que acabam por modelar uma “sociologia do currículo”, sociologia esta que passa a se dedicar ao conhecimento escolar, mostrando que este, por sua vez, não é neutro, pois carrega consigo relações de poder. É com a análise das relações de poder dentro das instituições de ensino que surgem, nos anos 70, as contribuições da NSE, uma nova reflexão sociológica sobre os aspectos internos da escola.

A NSE é o movimento inaugurado na Inglaterra a partir dos anos 1960, quando houve uma grande expansão do ensino secundário e universitário e foi criada a disciplina Sociologia da Educação no Currículo de formação de professores. Este movimento marcou um afastamento do funcionalismo estruturalista para o interacionismo simbólico e para fenomenologia. Também apoiada nos estudos neomarxistas, a NSE buscava centralizar seus estudos nas questões da cultura e do

conhecimento. O grande marco do seu surgimento foi a obra editada por Michael Young em 1971, *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education*, em que reúne, além dos seus estudos, colaborações de outros estudiosos, sendo os principais: Bernstein, Bourdieu, Esland e Keddie. Esta obra, que moveu o surgimento da NSE, abriu margem para uma discussão sociológica específica sobre o currículo. O foco central do artigo de Young, *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*⁷, é o conhecimento escolar que passa a ser visto como socialmente construído. Para ele a educação é *“uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes e inconscientes”*, o que significa dizer que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla. (MOREIRA, 1990, p.75).

Esta corrente sociológica focalizou a discussão do que e de como os saberes eram transmitidos nas escolas, examinando a base social do conhecimento escolar. Os estudiosos da NSE estavam preocupados com a análise da forma e dos conteúdos do currículo aliados ao acesso e à distribuição do conhecimento. A partir desta premissa, os demais colaboradores contribuíram com suas discussões. (MOREIRA, 1990; FORQUIM, 1993).

É no contexto da NSE que Bernstein desenvolve um estudo original sobre as condições e as implicações sociais da descompartimentação dos saberes escolares. Ele faz uma análise morfológica da escola. Segundo ele, toda espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder. Ele se interroga sobre a maneira pela qual podem variar os poderes respectivos dos docentes e dos alunos segundo o “código dos saberes escolares”, que subjaz à organização do currículo. Desta forma, ele propõe em sua teoria a passagem do “código serial” (compartimentação das disciplinas) para o “código integrado”, que favorece, sem dúvida no interior da sala de aula e das escolas, relações mais abertas, menos autoritárias e hierárquicas. (DOMINGOS, BARRADAS, RAINHA E NEVES, 1986).

⁷ BERNSTEIN, Basil. **On the classification and framing of educational Knowledge.** In YONG, Michael. **Ed Knowledge and Control**, London. Collier-Macmillan, pp. 47-69. (Traduction française par J.C. Chamboredon in Bernstein B. *Language et classes sociales*), Paris: Édition de Minuit, 1975, pp.266-300.1971.

Para Bernstein, citado por Forquim (1993, p. 85):

“(...) o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais”.

Suas pesquisas e reflexões tiveram o propósito de descobrir quais são as conexões entre o que é ensinado nas escolas e a sociedade mais ampla. Ele faz uma análise sobre os “códigos do saber escolar” e as suas implicações pedagógicas, culturais e sociais, propondo a passagem de um currículo compartimentado para um currículo mais integrado. Esta análise crítica sobre os saberes escolares realizada por Bernstein caracteriza bem o pensamento da “Nova Sociologia da Educação”.

Tomando o currículo como foco de análise Bernstein propõe três critérios para uma classificação dos currículos: segundo o grau de hierarquização, especialização e compartimentação dos saberes. Ele preocupa-se com a distribuição social do conhecimento, e a questão da estratificação ou hierarquização dos conteúdos ensinados possibilitam melhor apreender os fatores políticos da transmissão do saber no interior dos sistemas de ensino. Segundo o autor, no lugar onde os saberes se constituem objeto de hierarquização, há também relações fortemente hierarquizadas entre professores e alunos.

Os diferentes autores, no âmbito da NSE, apresentaram perspectivas de análise, alguns com trabalhos de pesquisas potenciais, mas todos direcionados ao entendimento de como as formas de controle social agiam no interior dos currículos.

Assim, a NSE demarca uma orientação importante para se desvendar os processos escolares de reprodução social, no seu interior, revelando como os saberes não são hierarquizáveis *a priori*, mas partem de contextos diversos, historicamente definidos e dependem de embates sociais para sua aceitação e legitimidade.

Segundo Forquim (1993-1995) e Moreira (1990), entre as críticas provocadas pela NSE, algumas incidem mais especificamente sobre a sua contribuição científica, outras sobre os seus fundamentos teóricos e outras sobre as suas implicações pedagógicas ou políticas. Muitas giram em torno do “subjetivismo” e do “relativismo” da NSE.

A afirmação que os saberes escolares são socialmente construídos possui várias interpretações. Segundo Forquin (1995), Denis Lawton faz pelo menos cinco interpretações que tal afirmação pode ter como significado, o que a torna radicalmente relativista. Outro crítico, Richard Pring, ainda em Forquin, afirma que nem tudo pode ser socialmente construído no conhecimento, pois é preciso que algo na realidade sustente nossas categorizações e classificações para que seja possível a distinção das coisas. Outras críticas são feitas e quase todas têm em comum a utilização do argumento antigo da autodestruição do relativismo.

Há também as críticas de natureza sociológica, onde alguns sociólogos que fazem parte da tradição sociológica científica “clássica” apontaram para a raridade de pesquisas empíricas inspiradas na NSE. Pesquisas empíricas foram desenvolvidas apenas por Esland e Keddie. Para alguns críticos são, sobretudo, os fundamentos fenomenológicos da NSE que estão sujeitos à contestação, pois faltaria à NSE descobrir os determinantes macrosociológicos de toda a prática educativa e política do saber escolar.

Mas para Forquin (1993), entre as contribuições temáticas da NSE, parece que o projeto de analisar os modos de seleção, organização, legitimação dos saberes incorporados nos currículos escolares constitui um elemento mais original que as descrições dos processos da vida escolar propriamente dita, que é muito mais uma tradição estabelecida no âmbito da sociologia da educação. Segundo ele, a NSE propõe uma “desconstrução” dos saberes escolares e realiza uma crítica radical à educação tradicional.

1.1.2 O Currículo como prescrição da escolarização: a Crítica do Currículo sob a ótica de Ivor Goodson

Uma nova perspectiva de análise da forma social do currículo é apresentada por Goodson, associada à relação entre o currículo e a evolução dos sistemas escolares.

“Os sociólogos da educação interessados no currículo escolar há muito tempo se defrontam com um paradoxo. O currículo é confessada e manifestamente uma construção social. Por que, então, em muitos estudos sobre escolarização, este construído social central é tratado como um dado

atemporal? De modo particular, por que os cientistas, que tradicionalmente – mais do que a maioria – estiveram sintonizados com as batalhas ideológicas e políticas que apóiam a vida social, tão largamente aceitaram como ‘pressuposto’ o currículo escolar? Enquanto as batalhas curriculares agitam a escola superior americana em busca de um ‘cânone’, parece oportuno recomençar a discutir a teoria do currículo escolar.” (GOODSON, 2005, p.83).

Partindo dos estudos de Goodson, pode-se abordar a gênese do campo do currículo na perspectiva do entendimento da evolução dos sistemas escolares. Isto foi possível através dos estudos da História da Educação na Europa, que desvendou a oferta escolar, as práticas escolares e o papel dos professores.

Segundo Goodson, as diferentes formas de escolarização a partir do final do século XVIII, que se mantiveram no século XIX e projetaram seus pressupostos nas reformas educacionais da Inglaterra até o início da segunda metade do século XX, abrangiam, de forma deliberada, a manutenção da estrutura de ordens sociais: antes do século XX, as ordens superiores e as ordens inferiores; no século XX, três grupos diferentes de alunos para três diferentes tipos de escola. Uma estrutura de escolarização, os currículos constituíram a peça formal de diferenciação, favorecendo e programando os diferentes tipos de escola.

Hamilton (1992) nos apresenta o contexto da escolarização como uma relação educacional de estruturas frouxas. Primeiro, havia um professor particular e um grupo de alunos individuais. Os estudantes apresentavam-se em níveis de competência diferenciados; portando, a organização do ensino era individualizada influenciando diretamente na organização geral da escolarização da seguinte maneira:

- não havia indicação de que os estudantes estavam aprendendo, no mesmo tempo, o mesmo conteúdo;
- não havia cobrança para que os alunos ficassem presentes junto ao professor durante todo o tempo do ensino;
- não havia expectativas que os alunos dessem continuidade a seu processo de escolarização.

De maneira gradual esta realidade foi modificando-se e reorganizando-se através dos centros educacionais como as universidades e as escolas leigas e religiosas, destinadas a grupos sociais distintos.

Também para ele, os sistemas escolares de ontem apresentam explicações para o que hoje abordamos como currículo. Segundo ele, as noções de classe e de

currículo aparecem através da escolarização de massa. O ensino e a aprendizagem se abrem ao escrutínio e ao controle externo levando a ordem estrutural absorvida no currículo a formar relação entre conhecimento e controle.

Esta ação política se desenvolve tendo como sustentação os seguintes aspectos: a produção do conhecimento no contexto social e a tradução deste para o ambiente educacional. De acordo com Hamilton (1992, p.43):

“(...) o currículo parece ter confirmado a idéia já refletida na adoção de classe de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto orto (um sentido seqüência interna). Assim, falar de um curriculum Pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial”.

Sendo assim, ao longo de uma trajetória de escolarização, o currículo prescrito é o determinante e o diferenciador do que deveria ser repassado em sala de aula evidenciando os padrões seqüenciais de aprendizagem, mas para um determinado grupo social previamente conhecido. O currículo passa a ser o identificador principal de diferenciação social.

Isto confirma o que Goodson procura ressaltar. O currículo como matéria escolar, delimitando que conhecimento deve ser dado para qual grupo social, foi uma produção da escola. Segundo Goodson (1985) esta situação terá efeitos duradouros, vez que a matéria escolar continua sendo o elemento central de diferenciação do currículo. Para reforçar seus efeitos, esta hierarquização ganhará novos elementos de correntes de avaliação e seleção de alunos para a carreira acadêmica. Para ele a epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX combinava a trilogia: pedagogia, currículo e avaliação, tornando os efeitos do currículo generalizados e duradouros.

1.1.3 As contribuições da crítica neomarxista de Michael Apple sobre o currículo

De acordo com os estudos de Silva (2005), Apple parte dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, tomando como foco o currículo e o

conhecimento escolar. Para ele, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. Diante desta ligação, sua grande preocupação é a de tentar evitar uma concepção mecanicista e determinista nas relações dos campos da educação e do currículo com a sociedade, pois ambos não podem ser vistos como algo que decorre de forma determinista do funcionamento da economia. Com isto, Apple recorre ao conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, conforme definição do conceito desenvolvido por Raymond Williams⁸. Convencido de que o campo cultural não é um simples reflexo da economia, ou seja, que ele tem sua própria dinâmica, é que Michael Apple vai colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Contestando as teorias tradicionais do currículo, o autor enxerga o currículo relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, mas não determinado por elas. O conhecimento que compõe o currículo é um conhecimento muito particular. A seleção que constitui o currículo é resultante de um processo que reflete os interesses de classes e de grupos dominantes. Sua grande preocupação está em saber o meio pelo qual determinados conhecimentos são considerados verdadeiros, legítimos e outros são tidos como ilegítimos.

A questão do falso e verdadeiro é muito presente nos modelos tradicionais em que os conhecimentos são inquestionáveis. Com isto, a organização do currículo fica extremamente limitada à ação, ou seja, à forma de como fazer, e não se levanta a questão: Por que este conhecimento em detrimento de outro?

Apple tenta desmistificar estes critérios de verdade ou falsidade sobre o conhecimento, tentando mostrar que é fundamental responder às seguintes perguntas: Trata-se do conhecimento de *quem*? Quais interesses guiaram a seleção deste conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou neste currículo particular?

⁸ O conceito de hegemonia tomado por Raymond Williams de Antonio Gramsci permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. Segundo Williams, precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. (SILVA, 2005).

Sobre isto mais críticas se dividem em dois grupos: as críticas que enfatizam o papel do “currículo oculto”⁹ e as que atribuem valor maior para o “currículo oficial ou currículo prescrito”¹⁰.

Segundo Silva (2005), Apple tenta fazer uma análise atribuindo igual importância aos dois aspectos do currículo, embora se perceba uma ênfase maior naquilo que ele chama de currículo oficial, no processo que a escola exerce na distribuição do conhecimento oficial. Sua hipótese é de que a escola simplesmente distribui o conhecimento que é produzido em outros lugares, mas ele atribui um papel muito importante à escola que é o de ser produtora de conhecimento, sobretudo aquele que está relacionado diretamente à estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, “o conhecimento técnico”, conhecimento relevante para a economia e produção.

Enfim, é importante ressaltar que, ao atribuir em seus estudos sobre o currículo uma ênfase ao conceito de hegemonia, citado anteriormente, Apple nos chama atenção para o fato de que a reprodução social é um processo conturbado em que a sociedade necessita de convicção a respeito dos arranjos sociais existentes. Para Apple:

“(…) o currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder: Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? De que forma o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribuem para reprodução daquela divisão? Qual conhecimento e de quem é privilegiado? Quais grupos se beneficiam e quais são prejudicados pela forma em que o currículo está organizado? Ao enfatizar estas questões, Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo.” (APPLE, 1989,1999,2000).

Sendo assim, é fundamental nos atentarmos para as questões apontadas por Apple e pensarmos na possibilidade da construção de um currículo que privilegie uma pedagogia diferenciada; não no sentido da crítica apontada por Goodson como expressa no tópico dedicado às suas contribuições, mas na perspectiva das

⁹ O currículo oculto ou currículo realizado*, é aquele que se evidencia na consequência da prática do currículo oficial. Refere-se aos efeitos proeminentes do sistema ou métodos pedagógicos na aprendizagem dos alunos e atuação dos professores.

¹⁰ Currículo oficial ou Currículo prescrito consiste na prescrição, orientação dos conteúdos a serem ensinados na escolarização obrigatória. São os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular.

*As definições apresentadas são baseadas nos estudos de Sacristán in: **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

diferenças enquanto características individuais dos sujeitos que devem ser consideradas na medida em que sua individualidade é considerada uma diferença e, como tal, deve ser respeitada. No contexto de uma escola que é para todos, espera-se que a individualidade dos sujeitos não se torne um mecanismo de exclusão das minorias e de acentuação dos estereótipos dando apenas um tratamento ocasional às diferenças, quando as mesmas ficam mais evidentes na sala de aula.

1.1.4 O pensamento curricular no Brasil

De acordo com os estudos de Moreira (2004), o Brasil era fortemente influenciado pelos estudos americanos, que já avançavam no campo do currículo, principalmente em relação à consolidação da disciplina “Currículos e Programas” nos cursos de formação de professores, através de um acordo assinado entre ambos países: o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAE. As décadas seguintes marcaram a difusão da produção do campo do currículo no Brasil. Nesta época o sistema educacional brasileiro foi ficando mais complexo, a demanda de professores aumentou e foi emergindo a necessidade de se reformular a formação dos professores. Em face desta necessidade, a disciplina Currículos e Programas foi introduzida nos cursos superiores de Pedagogia e Licenciatura.

Isto aconteceu em 1962 quando, além da introdução da disciplina nos cursos de Pedagogia, o currículo passou a ser objeto de estudo dos supervisores escolares. Segundo Moreira (1990) o campo de estudos do Currículo se consolidou tardiamente no Brasil, apenas na década de 1970, quando surgiram os cursos de mestrado nas diversas universidades brasileiras.

A década de 60 caracteriza-se no campo curricular com uma falta de foco, ora buscando um enfoque curricular mais autônomo, ora na busca pelos modelos estrangeiros, ora pelos enfoques nacionais. Em meio aos conflitos políticos e internacionais, em especial à revolução cubana, que contribuiu para as modificações dos mecanismos de influência americana na América Latina, iniciava-se no Brasil questões educacionais como educação para jovens e adultos, criação de centros culturais populares e movimentos para educação de base. As idéias de Paulo Freire ganharam notoriedade e o Brasil teve suas questões educacionais analisadas

através de uma abordagem sociológica. O pensamento curricular de Freire enfoca *“conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação.”* (MOREIRA, 1990, p.129).

Com o golpe militar de 1964 e o aumento da influência americana o tecnicismo dominou o campo do currículo, elevando esta influência até a década de 70. Foi nesta década que as proposições tecnicistas foram propagadas no Brasil. Dentre várias dimensões, o ensino por objetivos e a educação programada, que estiveram no auge nos estados Unidos na década de 1950, foram dispendidas, em especial nos cursos de pedagogia.

Na década de 80, a influência americana se fragiliza e o referencial funcionalista visto nos programas de currículo se abala. Isto se deve ao processo inicial de redemocratização do Brasil e ao enfraquecimento da guerra fria. A educação brasileira prestigia também autores como Michael Apple e Henry Giroux (norte americanos). Também, é neste período que ocorre a maior difusão dos críticos da escola ligados à NSE, e se torna mais acessível a influência da literatura inglesa e francesa, começando a difusão de teóricos do marxismo europeu que discutem a função social da escola na sociedade capitalista.

Estas vertentes estenderam-se para os anos 90 e, com isto, os estudos curriculares passaram a ter uma predominância sociológica, entendendo o currículo como *“espaço de relações de poder”* (LOPES E MACEDO, 2005, p.14), ao mesmo tempo em que as discussões sobre currículo abordam a tríade: currículo, conhecimento e poder. *“A idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado político, econômico e socialmente era visivelmente hegemônica.”* (LOPES E MACEDO, 2005, p.14) Tomando o pensamento curricular esta opinião, os estudos curriculares que privilegiavam a característica administrativo-ciêntifica foram abolidos pelos estudiosos. O campo do currículo foi dado como complexo e necessitado de várias redes de referenciais para seu devido entendimento.

Conforme Baticelli, citado por Costa (2003), a partir de 1990, o Brasil começou a utilizar as teorias firmadas em vários países desenvolvidos, não como transferência educacional, mas como base para uma análise crítica dos seus problemas curriculares. A tese de doutorado de Moreira (1988), transformada em livro em 1990, e os estudos curriculares de Tomaz Tadeu da Silva foram trabalhos relevantes no Brasil sobre a crítica e análise do currículo. Eles propagaram as

críticas sobre o estudo curricular no Brasil, sobretudo a exclusão dos avanços da NSE, além de divulgarem um novo campo de discussão: os estudos culturais¹¹.

Também nesta década, torna-se mais evidente uma direção de política curricular ao país quando a Secretaria de Educação Fundamental, ligada diretamente ao Ministério da Educação e do Desporto publica, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento se apresenta como um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, complementado a LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL n. 9.394/96).

“Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum [...]. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica do momento.

Por sua natureza aberta, representam uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional, empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuraram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. Este foi o espírito do momento.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem e devem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, não tendo a pretensão de resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País.” (MEC/SEF, 1997, p.13).

¹¹ Sua influência será tratada em tópico específico à frente.

Como propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental, ainda vigentes, de forma geral, os PCNs apontam, como grandes diretrizes, uma perspectiva democrática e participativa, segundo a qual o ensino fundamental deve comprometer-se com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo destes objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento destas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular nos PCNs.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação destes temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar os conhecimentos de modo significativo,

bem como a utilizar estes conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.

A avaliação é considerada elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem. (MEC/SEF, 1997, p.41 e 42).

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Em um estudo organizado por Moreira (1996), o autor desenvolve uma análise crítica sobre a concepção dos PCN para o ensino fundamental, abordando algumas particularidades da elaboração deste documento. Segundo ele, os PCN tiveram na sua concepção a inspiração da experiência espanhola; na época, o Brasil contou com o apoio do professor César Coll¹² no trabalho desenvolvido. Durante o ano de 1995, uma equipe de educadores, especificamente ligados a escola da Vila, em São Paulo, ficou responsável pela elaboração dos PCN. Em 1996, cerca de 400 professores de áreas diversas examinaram o documento para darem um parecer.

Neste estudo, Moreira chama a atenção pela forma com que se estruturou a organização dos PCN, objetivando a fixação de conteúdos mínimos para o currículo.

¹² Catedrático de psicologia educacional da universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na Reforma educativa da Espanha.

Esta perspectiva, qual seja considerar como conteúdos mínimos uma série de disciplinas, implica alguns problemas na hora de se decidir sobre o que deve ou não ser incluído no currículo.

Ele também questiona a própria organização disciplinar mantida intocável na proposta e problematiza o papel dos Temas Transversais na concretização do currículo.

Macedo (2003) corrobora, com sua crítica sobre os Temas Transversais, a posição de Moreira, expondo vários questionamentos em relação à reafirmação que o documento faz às disciplinas clássicas, deixando lacunas sobre os Temas Transversais. Ela questiona se as disciplinas tradicionais se mostram suficientes para abordar todas as áreas do conhecimento, e também a forma de apresentação dos Temas Transversais pelo documento, quando ele não se apresenta inserido no contexto da proposta e sim como algo a ser integrado e perpassado pelas disciplinas, ficando assim desarticulado e sem um lugar de importância no contexto das disciplinas. Segundo ela, os PCN nos colocam diante de um problema antigo no campo do currículo: “as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos”. (MACEDO, 2003, p.44). Os PCN apresentam um conjunto de temas que deveriam ser tratados pela escola, mas não respondem à pergunta: Por que o saber socialmente acumulado é tão importante e central na escola?

Moreira (1996) também questiona o fato de o processo de seleção do saber escolar na elaboração dos PCN ter ficado a cargo de uma equipe e contexto social tão seletivo, uma vez que a diversidade deveria prevalecer por ser um documento nacional. A indagação sobre o eufemismo do termo *parâmetros* em prol de *Currículo Nacional* evidenciou, de certa forma, uma incerteza no objetivo desta produção, pois o termo parâmetro não sugere uma diretriz a ser seguida. Entre outras críticas que Moreira faz sobre os PCN, a que destaque é a de que o documento acabou priorizando a homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente essenciais a todos. As questões de ideologia e de poder que permeiam tais valores e conhecimentos foram, *a priori*, negligenciadas. Nesta lógica, focada no comum, não se viabiliza uma proposta de atendimento às diferenças.

Uma década após os PCNs, o Brasil já conta com mudanças significativas na educação. Segundo Moreira (2006), As Diretrizes Curriculares Nacionais, mais precisamente em relação ao ensino fundamental, reconhecem a identidade pessoal

do aluno, dos professores, dos outros profissionais da educação, da escola, dos sistemas, considerando, neste sentido, inaceitável qualquer tipo de postura discriminatória. O autor reconhece que é necessário um afastamento no currículo de representações e modelos hegemônicos que induzem à cristalização de determinados comportamentos, condutas e valores. Ele aponta para a necessidade de um diálogo maior entre as diferenças na busca da possibilidade de construir práticas curriculares capazes de desafiar as “relações de poder hegemônicas”, e este é um grande desafio a ser enfrentado pela escola!

1.2 Debates sobre o campo do currículo na perspectiva da inclusão

Atualmente, estão presentes na literatura sobre o campo do currículo debates que giram em torno das diferenças, do multiculturalismo, das políticas de inclusão, enfim, das questões que tratam da democratização do ensino para todos, seja através do acesso, seja sobre políticas e ações para viabilizar a permanência na escola e uma trajetória escolar que não reforce os problemas de injustiça e desigualdade social. Mas no que se refere à discussão sobre como o currículo se concretiza na sala de aula e de que maneira ele é movimentado para que leve em conta as diferenças existentes entre os alunos, ainda são poucos os estudos que se remetem a esta perspectiva de análise, mesmo que nos últimos 10 anos demonstre tendência de crescimento, sobretudo em pesquisas para dissertações e teses¹³.

Um estudo organizado por André (1999) confirma esta escassez sobre o tema. Ela reúne diversos trabalhos que analisam a questão e, segundo a autora, entre as raras fontes encontradas sobre o tema estão os escritos de Philippe Perrenoud, sociólogo suíço que analisa o processo de fabricação da excelência escolar. Ele mostra como a escola tem o poder de transformar as desigualdades socioculturais dos alunos em desigualdades escolares. No intuito de construir propostas ele sugere a construção de uma pedagogia diferenciada¹⁴. O estudo da

¹³ No Mestrado em educação da Puc Minas, de 2000 a 2007, há várias dissertações nesta perspectiva.

¹⁴ A pedagogia diferenciada enfatiza um ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações problemas. Ela assume os princípios das correntes construtivistas e interacionistas.

obra deste sociólogo serviu como pano de fundo para o trabalho da pesquisadora Marli André e, ainda, segundo ela própria, inspirou outros trabalhos no país.

Porém, o trabalho de André foi elaborado em torno das implicações da prática docente no processo de ensino-aprendizagem.

Também Bourdieu seria outro autor importante para os pesquisadores brasileiros. Os primeiros estudos de Bourdieu, já em 1966, tratavam da seguinte discussão: o modo pelo qual uma instituição escolar funciona ou a maneira com que ela lida com as diferenças pode resultar em desigualdades de aprendizagem. (ANDRÉ, 1999).

Segundo os estudos de Corrêa (2001, p. 27) na literatura especializada nas áreas da educação, psicologia educacional, fracasso escolar, distúrbio de aprendizagem e dificuldades de leitura, encontra-se sempre referência ao aluno que não está aprendendo conforme o esperado pela escola. O aluno que não acompanha o ritmo estabelecido pelo programa (currículo) no andamento do trabalho em sala de aula acaba sendo rotulado de “incapaz” de aprender. Para este tipo de aluno, várias características são atribuídas; dentre as mais comuns estão: aluno com dificuldade de aprender, agitado, disperso, desatento, imaturo, lento, hiperativo, etc.

Estes adjetivos muitas vezes emergem no contexto escolar na busca de tentar justificar o não-aprendizado dos alunos ou, até mesmo, para explicar o fracasso escolar.

Perrenoud (1999) mostra a complexidade da problemática sucesso e fracasso escolar e sua relação com a aprendizagem:

“Os alunos são considerados como tendo êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel em sua transformação em classificações e depois em julgamento de êxito ou de fracasso: sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas.” (PERRENOUD, 1999, p. 25).

A seleção cultural no currículo escolar também é um assunto muito polêmico no campo do currículo, pois ela implica a aceitação ou objeção de aspectos *contextuais e culturais* da sociedade:

“(...) A escola não pode ignorar os aspectos contextuais da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para por ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso, de menos cultural no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana.” (FORQUIN, 1993, p.143).

A relação entre educação e cultura é, para Forquin (1993), algo íntimo e orgânico, pois parte-se do pressuposto de que os conteúdos da educação são algo que nos precede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos. A educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Mas a educação transmite, no máximo, algo da cultura, elementos culturais, os quais podem surgir de fontes diversas, bem como de épocas diferentes. A cada geração há uma renovação da “memória escolar” e, ao mesmo tempo, surgem novos saberes. Segundo o autor, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Além disto, a escola não apenas faz a seleção do saber escolar, ela também o torna efetivamente transmissível, assimilável às novas gerações, ela realiza a “transposição didática” do conhecimento. Para o autor, esta forma de reestruturação, de reorganização dos saberes, remete-nos a configurações tipicamente escolares:

“Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da ‘transposição didática’ impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de ‘cultura escolar’ *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades (que intervêm por exemplo no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura ‘erudita’, com as diferentes formas de cultura dita ‘popular’, com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de ‘repartição de tarefas.’” (FORQUIN, 1993, p.17).

Segundos os estudos de Sacristán (2000), na escolaridade obrigatória, o currículo geralmente reflete uma ação educativa mais global, reunindo uma série de aptidões e habilidades consideradas fundamentais para a aprendizagem. Porém, a aprendizagem escolar é muito complexa pois, ao se definir o conteúdo cultural a ser ensinado, nos deparamos com uma pluralidade cultural que se transforma em um currículo comum para todos. A cultura está muito diversificada e seus componentes recebem valorizações distintas. O conflito de interesses entre os diversos grupos culturais e classes sociais é grande. O aluno que se confronta com este currículo pronto é um indivíduo que possui uma bagagem cultural proveniente de um meio social concreto e com saberes muito particulares que lhe proporcionam, de alguma forma, oportunidades de atribuir significado ao currículo escolar. A probabilidade dos alunos de meios sociais diversos se depararem com o mesmo sucesso escolar no currículo obrigatório é muito pequena, pois as formas, os meios e processos de aprender são diferentes.

Para Sacristán (2000), o currículo comum para todos precisa considerar as oportunidades desiguais frente ao mesmo. As adaptações metodológicas que deverão ser produzidas para favorecer a igualdade devem assentar-se sobre o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as desigualdades. Mas, abarcar as diferenças é fundamental para um modelo ideal de currículo. Para isto, a perspectiva de um currículo básico que atenda a todos deve dispensar esforços na formação do professorado, na adaptação metodológica e na organização escolar para que todos alunos possam obter um rendimento mínimo. A diversidade dos alunos, segundo Sacristán, pode ser tratada com diferentes fórmulas:

- Pode-se tratar da diversidade propondo a possibilidade de optar entre diferentes culturas para diferentes tipos de sujeitos, o que corresponde à segregação social. Este modo impera no sistema educativo, de modo geral.
- A diversidade pode ser abordada oferecendo, dentro do currículo, módulos ou disciplinas opcionais que permitam a acomodação entre interesses e capacidade dos alunos.
- A diversidade pode ser enfrentada moldando o conteúdo interno das disciplinas para poder satisfazer interesses diversos dos alunos, respondendo às diferenças dentro da aula mediante uma metodologia adequada, ou na escola, com fórmulas que não suponham segregação de alunos por categoria, exceto nos casos estritamente imprescindíveis para garantir o progresso de todos.

- O tratamento das diferenças pode ser realizado como compensação do déficit de entrada frente à cultura escolar que se poderia suprir ou ao menos mitigar com uma maior atenção, tempo e recursos dedicados aos alunos que mais o necessitam. A atenção pessoal por meio de um atendimento psicopedagógico, professores de apoio para alunos com dificuldades, horários de reforço para estes alunos, etc., são fórmulas compensatórias que discriminam positivamente.

- Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno.

Segundo o autor, o que mais ocorre é o ajuste do currículo às diferenças existentes entre os alunos e entre grupos sociais, o que leva a preconizar a segregação dos alunos em sistemas curriculares diferenciados, acrescentando o argumento técnico de que, desta forma, superar-se-iam dificuldades de organização escolar e que, inclusive, dar-se-ia um nível mais baixo de fracasso escolar. (SACRISTÁN, 2000, p.64). Esta é a situação típica de currículo excludente.

São as críticas aos currículos excludentes que preconizam o debate da inclusão cultural, que caracteriza hoje o campo do currículo.

1.2.1 O campo do currículo e os dilemas atuais

Segundo Apple (1989), a vida de muitas pessoas está envolvida em uma crise econômica e terá efeitos culturais, políticos e econômicos duradouros. Esta crise está afetando nossas verdades sobre a escola, o trabalho, o lazer, a sexualidade, a política, etc. Ela tem se apresentado devido ao desemprego, hospitais superlotados, violência, revoltas populares, medo, bolsa de valores temerosas, policiais nervosos, políticos astutos, povo sofredor. Não há distribuição de riquezas, as maiores empresas têm uma grande porcentagem do lucro total do país e o lucro torna-se mais valorizado que as próprias pessoas, além da exploração ao trabalhador, que é um dos passos para o lucro das empresas. Os meios de comunicação de massa reafirmam a todo o momento esta crise capitalista, que indubitavelmente mostra-se

presente. O currículo, tanto explícito quanto oculto, tem exercido um importante papel na reprodução desta ordem social.

O sistema educacional é um elemento muito importante na manutenção das relações dominantes na sociedade e entender as escolas e atuar nelas não é suficiente, assim como ignorá-las também não. É preciso que se desenvolvam ações dentro delas, com o intuito de abordar as diferenças e a multiculturalidade, pois não é possível falar em currículo sem falar em poder, inclusão, exclusão e cultura, situação já destacada por Apple (1989):

“Hoje, um dos problemas a serem enfrentados é compreender a forma como os conhecimentos e tradições dominantes reforçam a desigualdade e reproduzem os sistemas de dominação, porém isso não tem sido claramente discutido pelas pessoas envolvidas no processo educacional.”
(Apple, 1989, p. 65)

A escola é um lugar privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais e de interação. Isto se deve à sua ação sistemática de transmissão de conhecimentos. A tradição que instituiu as grades curriculares e o forte valor simbólico conferido aos conhecimentos escolares exigiu a criação de rígidos mecanismos de controle daquilo que envolve sua transmissão e assimilação. Em torno das diferentes disciplinas ensinadas e aprendidas no colégio, novas regras são estabelecidas, comportamentos determinados, normas organizadas, valores aferidos e elementos de diferentes culturas postos em contato. (GOODSON, 2005).

Sacristán (1999) discute a necessidade de se entender a cultura escolar como um jogo de interesses e interações estabelecidos no diálogo entre a transmissão e a assimilação de conteúdos escolares. Este jogo de interesse a que Sacristán se remete, a todo o momento, às diferenças culturais das classes dominantes em contraposição às classes dominadas e o papel da escola frente a isto, já que muitas vezes a cultura reconhecida pela escola é a cultura erudita. (esta frase não está clara. Favor verificar) Este movimento de valorização da cultura dominante pode fazer com que o aluno que vivencia uma cultura popular, desvalorizada pela sociedade, não se identifique com o processo educacional. Daí pode-se constatar a exclusão proporcionada pela escola.

É neste espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão. Por meio da linguagem, modela-se nossa compreensão

sobre o por quê das coisas e sobre como elas são como são. Nossas escolhas são lingüisticamente determinadas e passam a ter importância excepcional quando começamos a pensar sobre a multiplicidade de linguagens e de textos culturais (filmes, obras literárias, publicidade, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, livros didáticos, leis, manuais, museus, shopping, etc.) aos quais somos sujeitos.

Hoje, o problema mundial das questões étnicas e raciais colocou a temática como um dos focos preferenciais das análises dos Estudos Culturais. Estar atento a esta análise e reflexão pode ser uma boa maneira de participar da luta política por uma sociedade mais inclusiva.

1.2.2 A contribuição dos Estudos Culturais para o campo do currículo

Atualmente, há um intenso debate em torno da pluralidade de culturas presentes na sociedade contemporânea. Acontecimentos no mundo inteiro têm evidenciado tensões entre movimentos de globalização, radicalismos, atentados terroristas, enfim, reações de intolerância da humanidade. Em meio a tais acontecimentos, ganha espaço um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios dessa pluralidade: o multiculturalismo.

Para falar do multiculturalismo, primeiro faz-se necessário resgatar o fator que o desencadeou, ou seja, os Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, nos anos de 1960, através de um movimento teórico-político que buscava a compreensão da cultura dominante na literatura crítica britânica. Os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos e trazem, na diversidade de sua trajetória, a marca de posicionamentos teóricos diferentes. (HALL, 2003). Desta forma, os estudos Culturais não constituem uma disciplina, mas se caracterizam, até mesmo, como um campo de estudos antidisciplinar, já que partem da insatisfação e dos limites disciplinares para configurar uma área heterogênea em que diferentes disciplinas interagem. Também não assumem o compromisso com a neutralidade nem com a imparcialidade, mas com a política e com a crítica, numa perspectiva de abertura e de flexibilidade. (SCHULMAN, 2006).

A partir deste novo campo de estudos, surge o multiculturalismo como uma das grandes preocupações dos Estudos Culturais. A multiplicidade de culturas, constitutivas de identidades plurais, sempre em movimento e imersas as relações de poder, demandam a desconstrução de discursos e desafiam as práticas silenciadoras de determinadas identidades culturais. (CANEN; MOREIRA, 2001).

Segundo os estudos de Canen (2005), foi em meio a grandes tensões dos acontecimentos de ordem mundial, tais como globalização, preferências sexuais, afirmação de valores étnicos, religiosos e culturais marginalizados pelo poder, que ganhou força o multiculturalismo – movimento que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não apenas a educação, mas também outras áreas do conhecimento. Na educação, o multiculturalismo vem para contribuir com os debates em torno das formas de se trabalhar no cotidiano escolar para uma sociedade mais justa, defendendo que a escola deve buscar meios de fugir dos radicalismos ou dogmatismos que perpetuam as discriminações. Neste sentido, a autora lança várias questões sobre quais seriam as contribuições e os riscos do multiculturalismo para o campo do currículo.

Em primeiro lugar, faz-se necessário destacar três preocupações colocadas pela autora, que nos convida a pensar formas de buscar respostas sobre a concretização do currículo neste debate atual: Como promover um currículo que valorize a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, respeite diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadoras? Como trabalhar com a construção das identidades culturais sem, no entanto, homogeneizá-las? De que forma preservar padrões étnicos e culturais singulares sem, no entanto, “guetizá-los” em currículos diferenciados, ou diluí-los em currículos centralizados?

Responder a estas questões não é uma tarefa fácil e trabalhá-las na perspectiva do multiculturalismo requer, antes de qualquer coisa, reconhecer os diferentes significados atribuídos ao termo. Moreira e Canen (2001) alertam que, para referir-se ao multiculturalismo, é necessário ter clareza de que ao termo cultura podem ser dados variados significados: um deles é que a palavra cultura *evoca o conjunto de prática por meios das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo*. Por outro lado, a natureza multicultural das sociedades existe e representa uma condição peculiar na contemporaneidade, ou seja, não pode ser negada. Existem, no entanto, diversas formas de conceber e lidar com o denominado multiculturalismo.

Em uma perspectiva multiculturalista liberal, as diferenças são respeitadas e toleradas porque sob a aparente diferença existiria uma mesma humanidade. Moreira (1999) aponta que, nesta abordagem, a aceitação dos diferentes é considerada necessária, mas as relações de poder e controle social, atrelada à construção destas diferenças, não são colocadas em análise.

Os sentidos diversos do multiculturalismo precisam e devem ser analisados para que as práticas que a ele se filiam não acabem por perpetuar a construção das diferenças que tanto desejam combater. O multiculturalismo, segundo Canen (2005), pode apresentar as seguintes interpretações:

- Multiculturalismo “reparador”: esta é uma perspectiva que o reduz as ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, de forma a garantir supostas correções e reparações a injustiças passadas como, por exemplo, o sistema de Cotas.

- Folclorismo: redução do multiculturalismo a valorização de costumes e outros aspectos folclóricos, celebrações como, por exemplo, o dia do índio. Busca superar as diferenças por meio de atividade curriculares estereotipadas.

- Reduccionismo identitário: trata-se de uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção das diferenças e dos preconceitos, mas não percebe o que Sousa Santos (2001) chamou de “as diferenças dentro das diferenças”.

- Guetização cultural: intimamente ligado à homogeneização cultural. A palavra gueto provém de bairros, regiões para os quais os judeus eram levados. A guetização curricular consiste na indução de grupos optarem por propostas curriculares que voltem exclusivamente ao estudo de seus padrões culturais específicos.

Para Lopes (2003), a questão do desafio de se trabalhar na perspectiva do pluralismo cultural é que os diferentes termos utilizados muitas vezes como sinônimos, como multiculturalismo e interculturalismo, pluralidade cultural e diversidade cultural, nem sempre têm o mesmo significado. Baseando-se nos estudos de Sacristán, ela destaca os seguintes enfoques de políticas multiculturais:

- Perspectiva assimilacionista: a cultura dominante assimila a dominada em condições desiguais.

- Perspectiva Multiétnica: para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as suas minorias étnicas.
- Multiculturalismo como Pluralidade Cultural: trata-se de olhar a sociedade que se constitui pluralmente, ou seja, a aceitação do diferente e do diverso com base nas relações sociais democráticas.
- Relativismo social: toda e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida.

Diante dos diferentes sentidos atribuídos aos termos, a autora propõe tratá-los, seja o pluralismo cultural ou a diversidade, bem como outros termos que remetem à questão das políticas multiculturais, como uma aceitação do diverso e do diferente com base nas relações democráticas. Acrescente-se a isto a perspectiva da racionalidade, tratando-os como uma pluralidade de razões capazes de fundamentar os diferentes saberes, pois ela critica a proposta atual que apresenta uma perspectiva limitada à diversidade étnica e objetiva a construção de um contexto de consenso, em detrimento das questões de gênero e de classe social.

Outro ponto importante é a *centralidade da cultura* (HALL, 1997), que indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura presente nas vozes, as imagens, inclusive os saberes. Neste sentido, a cultura assume um caráter fundamental na vida das pessoas no mundo contemporâneo e na produção das identidades. Ele argumenta que as sociedades pós-modernas ou as sociedades da modernidade tardia “são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – Isto é, de identidades – para os indivíduos”. (HALL, 2005, p.17).

Neste sentido, a cultura assume um caráter constitutivo fundamental na vida das pessoas no mundo contemporâneo e na produção das identidades. Para o autor, a identidade é construída no diálogo com a cultura e na busca de responder a ela. Uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Somos o tempo todo confrontados por um universo de identidades possíveis, com que, mesmo temporariamente, poderíamos nos identificar. Silva (2004) completa dizendo que:

“Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato, seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.” (SILVA, 2004, p.96-97).

Ainda segundo Silva, a questão da identidade, da diferença e do outro, constitui-se um problema social, ao mesmo tempo em que é pedagógico e curricular. É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular, já que “o reprimido tende a voltar, reforçado e multiplicado”. E, numa sociedade onde a identidade torna-se cada vez mais difusa e descentrada, o outro se expressa por meio de múltiplas dimensões que nada mais são que apenas o outro, o diferente, visto como aquele que causa um estranhamento. (SILVA, 2004).

Concluindo, o multiculturalismo surge em meio a uma série de críticas em relação às formas pelas quais a escola reproduz a desigualdade social. O multiculturalismo busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida, incluindo a educação. Visa à construção de uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais.

No Brasil, a influência dos movimentos sociais no campo do currículo se dá por volta do final dos anos 1980. A necessidade de entender o currículo como uma seleção cultural impregnada de pré-conceitos passa a ser central nos estudos curriculares que buscam pensar em currículos alternativos, multiculturais. Estas preocupações foram entrando no campo teórico da educação através de diversas produções científicas.

Moreira (2001) levanta algumas questões muito pertinentes sobre o modo como a nossa escola lida com o novo, o inesperado, quando o assunto é diferença.

“Considerando-se a inevitável presença da diferença em nossa sociedade e em nossas escolas, cabe perguntar: como se tem lidado, nas salas de aula, com a diferença cultural? Como se tem buscado compreender o processo de construção dessas diferenças? Que resposta vem sendo dada ao caráter multicultural de nossa sociedade? Que propostas vêm sendo elaboradas para enfrentar os desafios decorrentes dessa condição? Como se tem procurado tornar os currículos multiculturalmente orientados? Como os

pesquisadores do campo do currículo têm incorporado, em seus estudos, a preocupação com o multiculturalismo? Como se têm beneficiado do diálogo com grupos que vêm realizando importantes experiências de educação multicultural, principalmente na educação indígena e na educação de jovens e crianças negras?” (MOREIRA, 2001, p.67).

Uma das preocupações do autor é com a intersecção multiculturalismo–currículo, pois ele vê o currículo como instrumento privilegiado por meio do qual propostas e práticas multiculturalmente orientadas podem ser implementadas. Ele concebe o currículo como *todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar* e considera, no âmbito do currículo; assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização destes planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. (MOREIRA, 2001, p.68).

Em diversos trabalhos voltados para análise dos estudos culturais que o autor verificou em um trabalho organizado por ele próprio, alguns dados coletados são importantes destacar:

- Nos textos analisados, no que se refere à concepção de multiculturalismo adotada, é dominante a opção por um multiculturalismo crítico – o autor se refere ao no conceito atribuído por Tomaz tadeu Silva (1999) – nem sempre claramente definido.
- Entre os temas abordados nos artigos, alguns são citados por ele, quais sejam o caráter homogeneizador da escola (justificado por meio de um “discurso da igualdade” que acaba por provocar exclusões e reforçar desigualdades), os desafios postos à escola pela diversidade cultural contemporânea, a participação do movimento docente na criação de uma escola aberta à diversidade cultural, a necessidade de se avançar nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, a urgência em se trabalharem as lacunas entre a cultura da escola e a cultura de origem dos alunos, etc.
- Há outros textos que discutem o multiculturalismo nas propostas oficiais, alguns focados nos PCN.
- Também, incluídos nesta categoria, quatro textos focalizam a formação do professor multiculturalmente orientado: Canen,1997,1999; Gomes, N. L., 2000; Pinto, 1999. (MOREIRA, 2001).

Moreira assinala que há algumas lacunas sobre este campo de investigação no Brasil que podem ser otimizadas com pesquisas que, segundo ele, de modo mais

flexível, procurem melhor entender como nossas teorias, propostas e práticas multiculturais formam-se a partir da mistura de distintos matizes políticos, da integração criativa de variadas orientações, do atrito entre diferentes posturas, do questionamento e da renovação de relações de poder, bem como da inevitável hibridização de saberes, valores, manifestações culturais e identidades.

1.2.3 Theodor Adorno: a desnaturalização das diferenças

Theodor Adorno, ao produzir uma teoria social para explicar os processos sociais de dominação, antecipa o debate sobre as questões de discriminação imputadas aos diferentes. A Teoria Crítica, a qual se vincula seu pensamento, é anterior ao debate sobre o multiculturalismo.

A essência da Teoria Crítica¹⁵ está na sua contraposição à teoria tradicional, na qual prevaleciam as formas dominantes de teorizar sobre a sociedade e suas relações, que se encerrava em descrições da sociedade e seus problemas.

A Teoria Crítica almeja o esclarecimento e a transformação do homem para a condição de agente operante e consciente sobre as condições de vida e as relações sociais de dominação às quais está submetido. Nos fundamentos desta teoria, criticar significa ser capaz de decidir com fundamento. Segundo Adorno e Horkheimer, esta crítica se estabelece dentro da dialética do esclarecimento, que consiste na recusa determinada de ser conformado com o estabelecido, ou seja, uma crítica esclarecedora, concebida por eles como a lógica da dialética do esclarecimento.

De acordo com os estudos de Vilela (2005), para compreender melhor o conceito de esclarecimento apontado por Adorno, é preciso entender a análise de Adorno e Horkheimer dirigida ao mundo esclarecido ou “desencantado”, na

¹⁵ A Teoria Crítica da Sociedade tem um início definido a partir de um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado "Teoria Tradicional e Teoria Crítica". Foi utilizada, criticada e superada por diversos pensadores e cientistas sociais, em face de sua própria construção como teoria, que é auto-crítica por definição. A Teoria Crítica é comumente referida também como à Escola de Frankfurt. Adorno e Horkheimer foram os principais fundadores e integrantes do que se considera a primeira geração da Escola de Frankfurt além do seu primeiro diretor Felix Weil. Além deles, outros cientistas sociais: Leo Loewenthal, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Herbert Marcuse, pertencem a este grupo.

perspectiva assinalada por Weber. Este entendimento demandava o diálogo com o conceito kantiano, pois, para Kant (1974) citado por Vilela (2006), esclarecimento é o processo de emancipação intelectual, resultado não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, mas, também, da capacidade de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade: dominação intelectual, política e econômica.

Uma das grandes preocupações de Adorno era a de que o indivíduo teria perdido o que há de essencial no humano – a capacidade de subjetivação, de solidariedade, de respeito; perdeu a dignidade. Para o teórico, foi esta alienação que tornou possíveis o nazismo, o holocausto e os campos de concentração, porque ela fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade, ela aumenta o potencial de adesão sem consciência.

Ainda segundo Vilela, trazendo este contexto para a Educação, podemos identificar a contribuição da Teoria Crítica para o campo educacional a partir da problematização sobre a reflexão dialética do desenvolvimento e decadência da cultura, bem como da Educação na sociedade. Apesar de Adorno não ser um teórico da Educação, suas reflexões de ordem filosófico-sociais apresentam um arcabouço substancial de análise para este campo. (VILELA, 2006).

Vilela (2005) assegura, ainda, que a discussão da Educação, apresentada como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação na sociedade, assume, de forma particular, relevância na obra do teórico frankfurtiano. Algumas de suas produções assinalam a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da Educação como relação social de dominação e ressalta o papel da escola em contribuir para uma emancipação social.

A referida autora esclarece, ainda, que a Educação para a emancipação defendida por Adorno é aquela capaz de fazer o homem descobrir sua força de ação para a mudança, permitindo-o construir o seu verdadeiro mundo de justiça social, se amparado em estruturas atualmente esquecidas como a tolerância, a solidariedade, o respeito, enfim, orientando-se para o bem comum. A obra do teórico, sobre Educação, mais difundida no Brasil (ADORNO, 2003), apresenta um conjunto de textos onde os elementos indicados por Vilela podem ser identificados. Segundo ele, a Educação para a emancipação seria a condução para a libertação dos processos de dominação existentes e a grande chave de sua teoria está na resistência e

oposição do Homem em relação ao estabelecido. Acredito, portanto, que esta seria, então, a base da análise Adorniana para se pensar em uma Educação para a emancipação.

Para Becker e Adorno (2003)¹⁶, a emancipação só é possível por meio do esclarecimento e da superação do falso conceito de talento, pois o talento pode ser conferido a alguém por intermédio da motivação para aprender. Ele não se refere à emancipação mediante escola para todos, mas pela demolição da estrutura de classificação entre os aptos e não-aptos. Adorno ainda afirma que o talento não é uma disposição natural, constitui-se em função das condições sociais em que o sujeito vive, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Adorno (2003) afirma que, em um acompanhamento da literatura pedagógica acerca da temática da emancipação, encontrou um conceito totalmente aparelhado nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso em descompasso com os pressupostos de uma democracia. A glorificação da heteronomia na sociedade atual confirma a teoria das ideologias.

A discussão mais específica sobre a autoridade apontada por Adorno está relacionada ao processo de socialização na primeira infância, confluindo as categorias sociais, pedagógicas e psicológicas. O modelo pelo qual o homem se converte em um ser autônomo e, portanto, emancipado não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. *“Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação”*. (ADORNO, 2003, p.177).

“Evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”. (BECKER *apud* ADORNO, 2003, p.177).

É de comum acordo dos dois autores que a sociedade é heterônoma e, com isto, as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta ou, pior, lhe inculca a força, como se tudo tivesse que ser daquela forma. *“Há inúmeros adultos que apenas representam porque não*

¹⁶ O texto sobre Educação e Emancipação trata-se de um debate entre Adorno e Becker na rádio Hessen; transmitido em 13 de agosto de 1969.

conseguem realizar a identificação”. “O conceito de função ou papel prolongam a não-identidade dos seres humanos consigo mesmos”. (ADORNO, 2003, p.179).

Para Adorno, é preciso enxergar as dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo para que ela não fique com um sentido meramente retórico. A grande questão seria a contradição social, pois a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma. E como a educação pode mudar isto?

“(…) A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (ADORNO, 2003, p.183).

Adorno nos chama atenção para o fenômeno da transformação, pois sempre quando a ânsia de transformar é grande, a repressão se torna algo muito fácil. Aquele que deseja transformar só poderá fazê-lo convertendo toda a impotência na realização da transformação.

Segundo Vilela (2004), a *“chave da crítica adorniana da educação está na concepção de que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social”*. Desta forma, a crise da Educação pode ser considerada como a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação que resulta da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual na qual o homem se alienou, mesmo que tenha sido instruído.

As contribuições de Adorno para a Educação são atuais. Uma delas é a defesa de um outro conhecimento que considere a cultura de todos os grupos sociais e que seja orientado para uma vida decente no planeta. A complexidade da trama que se passa dentro da escola, quando o assunto é currículo e relações de poder, envolve uma série de mudanças, e uma das mais fundamentais é que os educadores tomem mais consciência para que possam compreender as conexões entre o que se passa na sala de aula (entre o que se ensina e as relações que são estabelecidas entre os pares) e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade. *“Essa tomada de consciência por parte dos educadores é exigência de uma proposta de Educação que se oriente por criar as possibilidades de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça, tal como postulada por Theodor Adorno”*. (VILELA, 2005, p. 18).

Ainda segundo a autora, no texto de Adorno “A indústria cultural – o esclarecimento como a mistificação das massas” encontra-se uma análise e uma reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação na sociedade, desvelando o processo de alienação, conseqüente do processo de dominação cultural operado pelos aparelhos produtores e reprodutores da cultura de massa. (VILELA, 2005, p.10).

Ao discutir a “semiformação” causada pela ação da Indústria Cultural, Adorno esclarece sua análise sociológica do sistema de ensino. Ao enfatizar o avanço da “semiformação”, que foi, aos poucos, dominando todos os espaços educativos da sociedade, ele mostra a ideologia do sistema de ensino e aponta graves problemas pedagógicos causados em decorrência disto. Para Adorno, ampliar o direito de todos à educação não resultou em melhor formação para o povo, pois, ao ter sido agraciado com o direito à escola, a ele foi dada apenas a impressão de tratamento de igualdade. A escola não foi, portanto, efetivada para todos no sentido de estimular o pensamento, a auto-reflexão e atitudes de resistência ao modelo injusto de sociedade. Aqui, mais uma vez, Adorno recoloca a reprodução ideológica operada na escola.

O que Adorno discute em seus estudos sobre a Semiformação são dilemas atuais que estão presentes em nossa realidade educacional, revelando uma aproximação da discussão sobre uma Educação que seja inclusiva, que atente para as particularidades e diferenças. A questão central está no que para ele é o objetivo mais importante de uma educação para emancipação: a promoção da autonomia e da reflexão crítica como criadoras de uma precondição para a transformação. Para a Teoria Crítica o homem deve ser visto no mundo real no qual está inserido e que ele também construiu. Neste sentido, a escola inclusiva deve ser um universo de igualdade onde todos desfrutem dos mesmos direitos e que reconheçam os direitos dos outros. Adorno já defendia que nossa sociedade necessita de uma Educação que não naturalize as diferenças, mas que reconheça o direito de todos os diferentes.

Ampliando suas discussões em torno da Educação, Adorno (2003) levanta a seguinte pergunta: “*Educação - para quê?*” Nesta obra, Becker e Adorno dialogam em torno da questão do que, e para quê é a educação. A discussão começa com uma reflexão sobre o termo ‘planejamento educacional’ nos seus aspectos qualitativos e quantitativos, considerando que a ênfase maior do termo se aplica

usualmente em pressupostos quantitativos. O propósito da discussão dos autores é discutir para onde a educação deve conduzir, uma vez que vivemos em um tempo onde o “para quê” não é mais evidente, pois, para eles, o planejamento educacional estaria recordando o tempo e espaço escolares, o que não resultaria em mudanças no sentido da educação.

Segundo os autores, houve um tempo em que os conceitos de educação e formação eram substanciais e compreensíveis por si mesmos, mas que se tornaram bastante polêmicos e problemáticos. Adorno aponta para a crítica de um momento específico no conceito de modelo ideal (de educação), o momento da heteronomia, que para o autor existe algo de usurpatório. *“É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”*. (ADORNO, 2003, p.141). Nesta crítica fica evidente que a educação de massa retira dos sujeitos a sua subjetividade e desrespeita as particularidades.

Retomando, a concepção de educação defendida por Adorno é aquela baseada na produção de uma consciência verdadeira no sujeito. No diálogo entre os dois educadores sobre a consciência, afirma Becker, existe um estágio no desenvolvimento humano em que todos os modelos ideais encontram-se ameaçados; portanto, ele considera importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional o quanto antes. Adorno completa dizendo que este processo deve ocorrer desde a primeira infância. Desenvolver a consciência é importante para Adorno porque é a partir dela que o indivíduo poderá conquistar a sua emancipação.

Uma vez que o conceito de emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade, nos deparamos com um movimento constante de adaptação. Neste sentido entraria aqui a relação dialética da educação, ela como um mecanismo de orientação do sujeito para o mundo. Parece-me, então, que para os autores a adaptação é um processo que deve permitir o indivíduo “ser ele” e ser o “ser social”, sem que um sobreponha-se ao outro.

Segundo Adorno (2003), a importância da educação em relação à realidade muda historicamente. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, pode por vezes fortalecer a resistência em prol da adaptação. Para ele, o processo de adaptação forçado por todo um contexto socialmente construído pode acarretar num realismo supervalorizado. *“Seria preciso estudar o que as crianças*

hoje em dia não conseguem mais aprender” para saber se a escola consegue assumir esta tarefa ou não. (ADORNO, 2003, p.146).

O autor aponta que o conceito de racionalidade e de consciência são, em geral, apreendidos como a capacidade formal de pensar. Mas o que realmente caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo efetivo do mundo. Ele diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Neste sentido, a educação para a experiência seria idêntica à educação para a emancipação.

Dentre esta e outras contribuições, a Teoria Crítica nos revelou que a escola não é neutra e que as escolhas do que se realiza no interior da escola se dão a partir de relações de poder. Mostrou que a seleção dos conhecimentos é feita tendo em vista a lógica da dominação reinante na sociedade capitalista. Mas também revelou que a escola, enquanto um espaço de reprodução, é também espaço de resistência às formas dominantes de controle social. Aqui, mais uma vez, fica evidente como Adorno antecipou questões e dimensões de crítica à escola, presentes na teorização crítica do currículo nos anos 1970. Também antecipa a questão central posta para o campo do currículo na atualidade: que a escola deve abarcar todas as particularidades dos sujeitos, ou seja, na escola devem caber todas as diferenças.

Os estudos de Adorno denunciam a tendência de a sociedade capitalista subjugar o indivíduo na torrente da homogeneização, em que prevalece o mecanismo de produzir a heteronomia, a condição de ser e de se manter igual ao todo ou ao padronizado. Daí decorrem a perda e a destruição do processo de individuação. Como a sociedade capitalista prioriza a adaptação ao coletivo, pela adesão no lugar da percepção e da ação autônomas, o resultado é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação. O princípio da massificação é contrário ao princípio da abertura para as diferenças.

Foi a partir da crítica severa ao desenvolvimento do nazismo que Adorno e Horkheimer discutem a problemática do anti-semitismo, onde o outro, o diferente, carrega consigo o estigma do mal absoluto, pois ele é considerado como a anti-raça, aquela que não verdadeiramente o é, e que, portanto, não deveria existir. A crítica da sociedade irracional – aperfeiçoada durante a Segunda Guerra por Adorno e Horkheimer, durante o exílio – foi personalizada na crítica da Alemanha nazista: *“Quem não quer criticar o capitalismo que se cale também contra o nazismo, o*

*fascismo é a verdade da sociedade moderna*¹⁷. Assim, a crítica à sociedade irracional aponta os mecanismos sociais que causam a opressão:

“(...) a sociedade burguesa se transformou num sistema totalitário que se estabilizou por causa do medo dos oprimidos. Esse sistema segue as leis da economia de mercado e é sustentado pela burocracia que é quem decide sobre a vida e sobre a morte dos homens. Ela extermina muitos deles – os judeus, os homossexuais e os que pensam diferente dela.” (HORKHEIMER, 1939, p. 21, *apud* VILELLA, 2005, p.06).

Os ensinamentos de Adorno nos mostram que o comportamento anti-semita é desencadeado em situações em que os indivíduos obcecados e privados de sua subjetividade se vêem soltos enquanto sujeitos, ficando reforçada a impotência da reflexão, causando a alienação do sujeito. (ADORNO, 1985). Daí que seus ensinamentos também reforçam que as posturas no campo da Educação devem perseguir a produção de uma nova prática pedagógica, pautada pela “justiça curricular”, pois somente desta forma estaremos formando os alunos de hoje para o esclarecimento. Esta justiça curricular, de acordo com Conell (1992), deve ter como princípios: ver e entender os interesses dos menos favorecidos e criar experiências para que estes interesses tenham lugar na escola. E não para que as diferenças sejam apenas toleradas, mas para que sejam de fato reconhecidas como direito; que todos tenham direito a uma escolarização comum e de igual qualidade e significado social; que a escola tenha como meta o direcionamento das suas ações para a construção da equidade social.

A indicação da necessidade de libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, operada pelos mecanismos da Indústria Cultural, é a referência principal para se entender a posição de Adorno a respeito da Educação e do sistema de ensino do seu tempo. “*É preciso desmistificar as aparências da escola que promete a libertação e a realização do homem, mas mantém e reproduz os mecanismos propulsores da opressão.*” (VILELLA, 2006).

Vilella (2006) considera que a discussão de Adorno acerca da alteridade e da diferença é essencial para se poder efetivar a educação inclusiva, que, hoje, é demanda central nos projetos e práticas educacionais. Para a autora, deve-se considerar como princípio básico que esta Educação que se predispõe a ser inclusiva não se efetive sem a plenitude do desenvolvimento do processo de

¹⁷ (HORKHEIMER, 1939, p. 20 *apud* VILELLA, 2005, p.06).

subjetivação e individualização; pois, para Adorno, subjetividade e individualidade são aspectos centrais para se abarcar, na experiência educacional, todas as pessoas, independentemente de seu pertencimento a grupos de classe social, de gênero, de etnias e outras singularidades.

A autora aponta também que a escola não pode continuar sendo uma caixa fechada hermeticamente às questões sociais da atualidade. O discurso pedagógico incorpora as imagens e as mensagens da nova sociedade, mas a organização escolar e as ações pedagógicas continuam (re)produzindo velhas posturas e dimensões do contexto educacional.

Se para Adorno a primeira de todas as exigências para a educação é a de que Auschwitz não se repita, fica evidente que a escola deve educar para a tolerância, para a solidariedade, para o reconhecimento do direito de todos a serem reconhecidos e aceitos com suas particularidades, com suas diferenças. Segundo ele, qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz jamais se repita. Ela foi uma barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Sua preocupação é a de que apesar da não-visibilidade dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Por isto, a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica e vale retomar, novamente, a importância da educação na primeira infância, onde o caráter do sujeito começa a ser constituído e os pré-conceitos ainda não foram tomados como verdade.

Como afirma Vilela (2004), o pensamento de Adorno

“(...) pode ajudar a amparar os desafios da escola atual na sua tarefa ímpar de ter que entender o desenvolvimento histórico das novas posições acerca do papel da escola no mundo contemporâneo e a desenvolver uma educação plural como a mais coerente perspectiva de inclusão”. (VILELLA, 2005, p.21).

Retomando, apesar de Adorno não ser um teórico da educação, suas contribuições para o campo educacional são muito importantes. Ao defender uma educação para a emancipação, Adorno nos convida a repensar a escola de hoje. Uma escola que almeje uma educação emancipatória deve provocar no sujeito o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, da capacidade de fazer diferente e de negar a indiferença; condição esta, que foram perdidas no processo social de dominação.

CAPÍTULO 2: CURRÍCULO X DIFERENÇAS X INCLUSÃO

2.1 Currículo e a sala de aula: entre a homogeneização e a diferenciação

Como foi visto, atualmente estão presentes na literatura sobre o campo do currículo debates que giram em torno das diferenças, do multiculturalismo, das políticas de inclusão, enfim, das questões que tratam da democratização efetiva do ensino para todos. Mas, no que se refere à discussão sobre como o currículo se concretiza na sala de aula e de que maneira ele é movimentado para que leve em conta as diferenças existentes entre os alunos, ainda são incipientes os estudos que se remetem a esta perspectiva de análise, mesmo que se observe ser este um tema de pesquisa em expansão. Portanto, com base nesta constatação, foram procurados estudos que tratam destes conceitos de uma forma mais próxima da que esta pesquisa pretende trabalhar.

O presente estudo, como dito anteriormente, teve como base epistemológica as contribuições dos estudos sociológicos da educação, do currículo e da cultura, buscando entender a escola e suas práticas curriculares no contexto do tratamento às diferenças.

Neste sentido, este trabalho visa a uma compreensão de um currículo que não está pronto, mas que emerge da prática escolar na qual está inserido. Trata-se de um estudo sobre o cotidiano escolar, mais especificamente do seu principal laboratório de aprendizagem: a sala de aula.

Considerando este contexto, o currículo aqui pode ser visto como um ordenador deste laboratório de aprendizagem; por isto, esta investigação teve como eixo central a recontextualização do currículo no cotidiano da sala de aula.

Neste capítulo, serão apresentadas as concepções de currículo, das práticas curriculares e das diferenças que foram norteadoras do processo de investigação, apontando as escolhas teóricas do objeto de estudo.

O campo curricular, como todo campo de pesquisa científica, passa ainda por um processo constante de rupturas, ora orientado por perspectivas mais analíticas, ora por perspectivas tradicionais. Trata-se de um campo de investigação difuso, conflituoso, heterogêneo e múltiplo.

No entanto, dentro do campo curricular, o foco desta pesquisa é entender as práticas curriculares da escola, mais especificamente como o currículo é recontextualizado na sala de aula, tendo como enfoque o aspecto pedagógico deste processo.

Neste sentido, será apresentada uma perspectiva inicial de currículo, compreendendo que tal concepção será constituída e retomada ao longo de toda a exposição.

De acordo com os estudos de Lunardi (2005), do ponto de vista da pesquisa histórica, e de Hamilton (1992, p.33), o problema começa com a discussão sobre as origens da palavra “curriculum”. Segundo ele, uma das fontes mais antigas encontradas seria um registro de 1575, da Universidade de Glasgow. Influenciado por ideais calvinistas, o primeiro uso da palavra já se referia à idéia de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como peça única.

De maneira geral, o autor aponta que tanto a origem do termo currículo, quanto a de classe, estavam associadas a momentos de mudança pedagógica.

“Primeiro veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e segundo veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o bem ou para o mal, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. Além disso, *curriculum* e classe entraram na pauta educacional numa época em que as escolas estavam sendo abertas para uma seção muito mais ampla da sociedade.” (HAMILTON, 1992, p.47).

Também, como foi mostrado, foi com base nos estudos da Nova Sociologia da Educação e nos Estudos Culturais que se inicia a descoberta do currículo como um projeto político que faz parte de uma tradição seletiva e é resultado de um processo de conflito que pode ajudar na reprodução das desigualdades sociais.

Baseados na Teoria Marxista, na Teoria Crítica de Frankfurt ou nas teorias da reprodução, vários autores aglutinaram os estudos que, ainda hoje, tentam entender o currículo articulado ao contexto social em que é forjado. Na atualidade, uma perspectiva bastante diferenciada pode ser representada pelos estudos denominados por muitos de Pós-críticos, que se baseiam nos estudos pós-estruturalistas e estruturalistas. São leituras sobre currículo baseadas nos estudos filosóficos e lingüísticos, e uma vertente dos estudos culturais sobre a diferença.

Diante deste quadro complexo, ambíguo e ainda em constante ebulição, a intenção nesta pesquisa é buscar um referencial que auxilie na compreensão das tramas em que se forjam as práticas curriculares na escola e de como elas marcam a forma como a diferença dos alunos é entendida e trabalhada no contexto da sala de aula.

Para tanto, os estudos da chamada Teoria Crítica do Currículo e suas bases na Sociologia da Educação foram escolhas fundamentais no processo de investigação. Para este estudo, as contribuições apontadas por Forquin (1992; 1996), Goodson (1996; 2005), Apple (1999) e Sacristán (1998; 2000; 2003) foram essenciais (apenas mudando para não repetir) para o trabalho de análise, além dos referenciais de Adorno (1985; 2003), Vilela (2004; 2006) Antônio Flávio Moreira (1990; 1999; 2001; 2002; 2004) e Tomaz Tadeu Silva (2000; 2001; 2004; 2005) . A partir destes teóricos, outros estudos curriculares e no campo educacional foram buscados.

Buscando compreender como a escola organiza o ensino, que conhecimentos prioriza, e como trabalha com as diferenças dos alunos no processo de aprendizagem, tornou-se necessário o delineamento daquilo que chamamos de currículo. Como ponto de partida está a dimensão apontada por Goodson (1995) na construção social do currículo. Esta questão tornou-se um dos aspectos mais recorrentes durante todo o processo de investigação. Considerando o currículo, como afirma Williams, apontado por Goodson (1995), o elemento reprodutor presente em todas as práticas culturais, através do estudo, buscamos explicitar a constituição do currículo trabalhado no espaço da sala de aula, explicitando para isto as escolhas curriculares feitas por professores e alunos.

“A batalha para definir um currículo envolve prioridades sóciopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização.” (GOODSON,1995, p.113).

Entendendo, então, o currículo como um "artefato social e cultural" (MOREIRA e SILVA, 2002, p.7), pode-se dizer que ele é constituído através de um conjunto de ações que podem ser locais, globais, encadeadas, desencadeadas, conflituosas, integradas, etc.

Nesta perspectiva, as práticas curriculares que emergem no contexto da sala de aula, que aqui são tomadas como objeto de estudo, devem ser entendidas como o conjunto de ações levadas a cabo para a constituição do que chamamos currículo. Agora, o que aqui nos interessa saber é se estas práticas legitimam ou não as diferenças.

Sacristán (1999), ao analisar o conceito de prática educativa, traz uma série de contribuições para a compreensão deste conceito, nos servindo de apoio ao longo desta investigação. Ele reforça, assim, como Lahire¹⁸, o quanto a compreensão que temos do conceito está articulada às circunstâncias históricas na qual ele foi tecido. Portanto, existe um vício redutor de ligar o conceito de prática única e exclusivamente às ações visíveis. O autor separa o conceito de ação do de prática, dando uma operacionalidade muito rica ao conceito. Entre as principais características que compõem o conceito de prática está a idéia de prática como “um traço cultural compartilhado”. (SACRISTÁN,1999, p.91).

Segundo Lunardi (2005), a prática educativa tem sua origem em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disto, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer.

Esta idéia de prática¹⁹ como traço cultural compartilhado nos é operacional porque avança na compreensão de prática como produto de uma ação individualizada, rompendo com esta perspectiva e dando ao conceito uma categoria de espaço e tempo também mais amplo. Para tanto, o autor distingue ação de prática. Segundo Sacristán:

“Ação refere-se aos sujeitos, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, por que o fazemos a partir de uma cultura. A prática é cristalização coletiva da experiência histórica das

¹⁸ Para Lahire a prática é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob a forma de esquemas de ação, de hábitos, de maneiras de ver, sentir, de dizer e de fazer e de uma situação social presente.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural. Os determinantes da ação**. Trad. Jaime A. Clasen, 2002.

¹⁹ Lahire (2002, p.142), nos lembra que dos múltiplos usos que se fazem dele nas ciências sociais, o termo prática não está desprovido de ambigüidade. Ora ele se opõe ao que dependeria do discurso (as práticas e os discursos), ora se distingue de tudo o que é teórico (a prática e a teoria), às vezes, ainda, designa de maneira genérica as atividades sociais mais diversas (as práticas culturais, as práticas esportivas, as práticas econômicas...).

ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o sentido que também é dado em sociologia ao termo prática: ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Assim como ocorre com a ação das pessoas, a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura.” (SACRISTÁN,1999, p.73).

Ainda, segundo o autor, toda ação humana se realiza no contexto interpessoal e social, gerando marcas, sinais, vestígios que condicionam as próximas ações. Apesar de ser ligada às histórias de vidas individuais, o que sempre lhes dá o caráter de imprevisibilidade e originalidade, ela deixa pegadas e demarca roteiros, esquemas e rotinas que acabam demarcando as ações futuras. Estas marcas da ação geram uma cultura subjetiva. No entanto, a experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da experiência pessoal, mas pode ser nutrida por uma cultura compartilhada. As ações são repetidas por outros e a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. Criando bases transmissíveis, que serão compartilhadas, a reiteração da ação, além de condensar-se em biografia pessoal, cria a realidade social, ou cultura intersubjetiva, aproveitando a realidade social já criada. As conseqüências das ações não só são imediatas para seus agentes, na forma de capital de experiência, mas deixam para trás padrões sociais, na forma de rotinas, regras estabilizáveis, instituições, sistemas recíprocos de expectativas, formas de saber fazer, a partir dos quais agiremos no futuro: o que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até este momento; agimos de acordo com as marcas de nossas experiências pessoais e das ações compartilhadas por outras pessoas. Portanto, no momento de explicar como as práticas educativas funcionam, é importante compreender os processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhadas. (SACRISTÁN, 1999).

Nesta pesquisa, as práticas curriculares desenvolvidas pelos sujeitos, sejam eles alunos, sejam professores, são entendidas como ações coletivas, pois estão interligadas pelas relações que as estabelecem. Portanto, a idéia de campo, associada à compreensão de prática como conjunto de ações compartilhadas, expressa as concepções orientadoras do processo de pesquisa. “A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social é cultura objetivada, que, após

ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos”. (SACRISTÁN, 1999, p.74).

Assim, o conceito de prática aqui adotado refere-se às práticas como resultante de ações compartilhadas, e que por isto podem ser reflexivas, como também dissociadas de qualquer aspecto teórico e analítico.

Neste sentido, as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, a recontextualização feita destes discursos pela escola e pelos seus sujeitos é entendida aqui como práticas curriculares.

No currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares.

Nesta pesquisa, as praticas interessadas são aquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, por professores e alunos na sua relação com a proposta da escola, ou seja, a materialização de seu currículo proposto a partir dos condicionantes escolares de tempo e espaço. Esta materialidade na sala de aula vai revelar que fatores estarão presentes operando os limites desta materialização. Voltando a Apple:

“O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma das disciplinas que as escolas possuem ou nas tendências que transmitem – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho de obediência, pontualidade, etc. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui, elas não controlam apenas as pessoas, ela conferem a legitimação do conhecimento. Além disso, as desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas (embora não só por elas, evidentemente). As escolas, através das atividades curriculares, pedagógicas e de avaliação, que fazem parte do cotidiano das salas de aula, desempenham um papel importante na

preservação, senão mesmo na produção, dessas desigualdades.” (APPLE, 1999, p.112-113).

A partir deste entendimento, ao pesquisar as práticas curriculares da/na sala de aula, pretende-se compreender as relações entre as práticas desenvolvidas e o atendimento às diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, faz-se necessário uma definição da nossa concepção de **diferença** tratada neste estudo.

Nas ciências sociais e humanas, diferença e diversidade são hoje conceitos difusos, imprecisos, dada à sobrecarga semântica que lhe atribuímos. Originam, por isto, discursos confusos e contraditórios do ponto de vista epistemológico, que se projetam nas decisões a tomar sobre os objetivos e conteúdos dos currículos, nas instituições escolares e nas políticas educativas. Como servem para o desenvolvimento de várias políticas, no plano teórico e na investigação educacional, os conceitos são lidos e apropriados de diversas formas.

Na perspectiva aqui adotada, estes são conceitos relacionais e só podem ser definidos em relação e pelos seus opostos: diferença-igualdade, diversidade-uniformidade, diferenciação-homogeneização.

De fato, diferença e igualdade são questões há muito tempo enfrentadas pelas diversas áreas do conhecimento. Tanto os estudos antropológicos, como sociológicos e psicológicos têm buscado sistematicamente explicar como socialmente o homem tem lidado, em seu processo de constituição, com estas questões.

Neste estudo, entende-se tanto igualdade quanto diferença como constructos sociais. Afirmar isto significa dizer que aquilo que foi sendo definido na sociedade como igualdade ou diferença só tem sentido e só pode ser compreendido na vida social. Foi a partir da vida em sociedade que o homem foi se singularizando e ao mesmo tempo fazendo parte de coletivos cada vez maiores.

De acordo com os estudos de Apple (1999, p.204),

“(...) as práticas em que nos empenhamos para diferenciar os estudantes de acordo com a sua ‘competência’ e posse de determinados tipos de capital cultural, estão diretamente ligadas a construção de rótulos; fruto das nossas formas de avaliar, tanto nossas ações quanto as dos alunos”.

Na mesma direção salientou Ian Hextall²⁰:

“A diferenciação(...), classificação (a avaliação) que realizamos nas escolas encontra-se ligada com uma divisão social do trabalho mais vasta e mais abrangente. Isto significa que se reivindique a existência de uma ligação directa, total e exacta, entre diferenciação na educação e, por exemplo, a divisão dos postos de trabalho. Obviamente, uma suposição desse género seria mecanicista e fácil. Contudo, através das nossas actividades (de avaliação) temos ajudado a estabelecer a estrutura geral da força de trabalho, que o mercado, posteriormente, redistribui em categorias ocupacionais específicas. Assim, os procedimentos eu ocorrem nas escolas são parte integrante do contexto político-económico em que se encontram. As diferenciações, as avaliações e os juízos de valor realizados nas escolas estão fortemente relacionados com formas precisas da divisão social do trabalho.” (In Apple, 1999, p.204).

Neste sentido, o sentimento de pertença, que é fundamental na formação da ideia de igualdade, também é eminentemente social. Tanto igualdade como diferença, portanto, são conceitos condicionados e determinados pela vida social e ambos dependem da forma como a sociedade está organizada para serem definidos. A partir da organização social, os indivíduos vão definindo o normal, o anormal, o diferente e também os níveis de aceitação e tolerância destas diferenças.

Assim como o sentimento de igualdade foi essencial para a formação dos grupos sociais e para a organização da sociedade, a individualização pautada num processo de diferenciação foi central na constituição da identidade do modelo de homem da modernidade.

Percebe-se, portanto, que a racionalidade da modernidade lidou com a diversidade de duas formas básicas: exercendo a pressão para tornar o diferente igual, e segregando o que não é normal. Desta forma, gerou-se um discurso ambivalente sobre a diversidade, tornado esse conceito difuso e impreciso.

Todos são, na condição de alunos, tidos como iguais. Partindo deste pressuposto, como ficam as diferenças apresentadas pelo aluno no processo ensino-aprendizagem?

Como citado anteriormente, em trabalho realizado por André (1999), ela evidenciou, na época, uma escassez sobre o tema na literatura educacional e reuniu alguns trabalhos que analisam esta questão na publicação “Pedagogia das Diferenças”. A autora reconhece as contribuições de Philippe Perrenoud, ao analisar o processo de fabricação da excelência escolar, para abordar como a escola tem o

²⁰ Ian Hextall “Marking Work”, Exploration in the Politics of School knowledge, Geoff Whitty e Michael

poder de transformar as desigualdades socioculturais dos alunos em desigualdades escolares. Perrenoud propõe a pedagogia diferenciada, enfatizando um ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema assumindo os princípios das correntes construtivistas e interacionistas.

Porém, o trabalho de André foi focado nas implicações da prática docente no processo de ensino-aprendizagem. Mas na busca de respostas sobre como a questão da diversidade/diferenças tem sido tratada na sala de aula e de que maneira o currículo pode atuar como mecanismo de inclusão num processo em que a relação tempo e espaço são predeterminados, amplio minhas reflexões.

Segundo André (1999), os estudos de Bourdieu, já em 1966, tratavam da discussão de que o modo particular pelo qual uma instituição escolar funciona, ou pela maneira com que ela lida com as diferenças, pode resultar desigualdades de aprendizagem:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo de ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais; dito de outra forma, tratando todos os alunos, tão desiguais como são de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdades iniciais diante da CULTURA.” (BOURDIEU, 1966, p. 336-337 *apud* ANDRÉ, 1999, p.15).

Já para Perrenoud (1993), para discutir a questão do tratamento às diferenças, é necessário definir o contexto em que se faz tal comparação. No caso do sistema de ensino pode haver diferenças de tratamento que favoreçam os desfavorecidos; por exemplo, os programas e projetos que se destinam aos alunos com mais dificuldades. Mas também podemos identificar em uma sala de aula tratamentos que favoreçam apenas os mais favorecidos, como é o caso de quando o professor privilegia a participação daqueles alunos tidos como os “bons”. Para o autor, na medida em que as diferenças de tratamento possam favorecer os favorecidos ou desfavorecer os desfavorecidos, elas, por sua vez, tornam-se geradoras de desigualdades.

Veiga-Neto (2001) tenta mostrar, em seus estudos sobre currículo e exclusão social, como a lógica de ordenação da sociedade moderna e as relações de poder

que nela se estabelecem acabam por não permitirem que as práticas educativas caminhem para uma perspectiva de inclusão. Segundo o autor, para haver um diálogo entre as diferenças e a consolidação de uma proposta curricular inclusiva, é necessário que a escola aprenda a conviver com o pluralismo disciplinar. Para ele, a perspectiva atual de negação à diferença acaba desfavorecendo os excluídos e negar a diferença é estar negando o direito de ser diferente. O currículo, com a sua lógica disciplinar, contribui ainda mais para a exclusão social e, portanto, um currículo mais integrado seria um dos caminhos para fazer da escola moderna uma escola inclusiva.

Sabemos das várias tentativas de enfrentamento desta disciplinarização dos saberes a que se refere Veiga-Neto, como é o caso dos estudos de Macedo (2003).

Segundo a autora, um problema antigo que a área do currículo enfrenta é o das disciplinas tradicionais não darem conta de tratar das questões que partam da realidade dos nossos alunos. Seus estudos mostram que a centralidade do ensino ainda gira em torno das disciplinas tradicionais, mesmo tendo havido uma intenção de usar os temas transversais com o objetivo de promover uma articulação entre os conteúdos, como é o caso dos PCN. As disciplinas escolares continuam desarticuladas, ou seja, a realidade dos alunos ainda não é central nos nossos currículos escolares. Para ela, enquanto este desenho curricular prevalecer, onde o conhecimento formal e estabelecido sobrepõe a aplicação deste próprio conhecimento trazido pela realidade dos alunos, não poderemos contar com o que os temas transversais nos propõem.

Percebe-se que as tentativas de organizar propostas que garantam os princípios da emancipação e democratização do ensino são frustrantes, pois há uma tensão entre o discurso oficial e a prática que acontece na sala de aula. Este hiato merece atenção. Para Santos e Moreira (1996), parece que o conhecimento discutido na escola é diferente ou tem função diferenciada daquele utilizado, estruturado e aplicado no nosso cotidiano. É presente na escola a idéia de que é preciso um conteúdo antes do outro, sendo que este se dá de maneira crescente. Assim, o saber da sociedade é diferente do saber escolar, no qual os mesmos são recontextualizados. Ainda segundo os autores, *“pode-se dizer que a organização do conteúdo curricular está relacionada com a produção dos saberes escolares”*.

As práticas curriculares dentro da escola podem ser consideradas como mecanismos de compreensão do currículo instituído no cotidiano escolar, mas é no

currículo produzido por estas práticas, também conhecido como “currículo real”, que compreenderemos de fato que saberes a escola prioriza e seleciona para transmitir aos seus alunos. E é nesta seleção que a escola, ao organizar o seu currículo, deve estar atenta para as demandas das diversidades existentes, propondo práticas que realmente garantam o acesso do aluno ao conhecimento e, conseqüentemente, ao “sucesso escolar”.

Com base nas considerações feitas até aqui, parece ficar claro que, percebendo-se a diferença como um constructo social, a diferença está na escola. É a forma como a escola tem lidado, principalmente, com as diferenças apresentadas pelos alunos que tem se mostrado o grande problema. Quando anunciamos que nossa questão investigativa girava em torno de como a escola tem lidado com as diferenças, nossa preocupação centra-se exclusivamente nas diferenças apresentadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. E o que estamos, então, entendendo como sendo estas diferenças?

Usualmente, o termo diferença é entendido como divergência, desigualdade. Na concepção de Goffman (1988), a diferença é um conceito que só pode ser definido na relação com o outro. Para se definir o que é diferente temos que definir o que é igual. O sujeito, no caso, só se constitui como singular na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro. Ser reconhecido pelo outro é ser constituído como sujeito pelo e com o outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente.

Para Silva (2004), a identidade do sujeito é marcada pela diferença, ela envolve uma negação sustentada pela exclusão; se você é sérvio, você não pode ser croata, e vice-versa... A teoria lingüística saussureana sustenta que as oposições binárias – a forma mais extrema de marcar a diferença – são essenciais para a produção do significado. (HALL, 1997).

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que a identidade só existe em relação a este “Outro”, o diferente. Por esta leitura, a identidade e a diferença são marcadas uma pela outra, sendo elas interdependentes e produzidas em um mesmo processo concomitantemente. Os sentidos assumidos pela identidade e pela diferença através da representação não são fixos, eles são processuais. No lugar de ver a identidade como um fato consumado e representado pelas práticas culturais, podemos pensá-la como algo que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. (HALL, 1996).

O fato de que identidade e diferença são termos indissociáveis, não implica que os dois possuam o mesmo peso em suas relações. Ao contrário, o “eu” (a identidade) é sempre mais valorizado ou mais forte do que o “outro” (a alteridade). A oposição entre os dois é que causa o desequilíbrio entre ambos, ocasionando a determinação de um como regra e de outro como exceção.

No caso da escola, elucidar como a diferença se institui, nos parece importante justamente porque, como afirma Lahire,

“(…) se por um lado temos a tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados. Como explica François Roustang: diríamos, por exemplo, que alguém é dependente, hostil, louco, meticuloso, ansioso, exibicionista etc. No entanto, como observa Bateson, esses adjetivos, que deveriam descrever seu caráter, não são aplicáveis de forma alguma ao indivíduo, mas as transações entre ele e seu meio, material e humano. Ninguém é esperto, ou dependente ou fatalista no vazio. Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa).” (LAHIRE, 1997, p.18).

Nesta perspectiva, como já apontamos, as diferenças são inerentes à própria constituição social do sujeito. Lidar com o ser humano é tentar compreender este complexo processo de diferenciação, ou seja, não diz respeito a um aspecto, mas está presente sempre nas relações sociais. Como cita Silva (2004, p.49), ao analisar como as identidades são construídas, ele sugere que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é.

Talvez por isto a igualdade formal tenha sido um princípio pedagógico adotado pela escola, pela incapacidade de atender ao aumento da clientela e de lidar com a singularidade humana, ao mesmo tempo em que era necessário auxiliar no processo de homogeneização.

Partindo do pressuposto, então, de que a diferenciação é uma condição sempre presente no indivíduo, buscou-se nesta investigação identificar como as identidades dos sujeitos eram tratadas.

“As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade,

pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.” (SILVA, 2004, p.40).

Então, a partir da constatação de que os sujeitos chegam à escola em diferentes condições, e a escola os trata, inicialmente, de maneira igual, sem considerar a identidade de cada um, busca-se aqui entender o que acontece após este ingresso, quando este sujeito deixa sua identidade do lado de fora da escola e passa a ser aluno. Para tanto, a análise aqui presente se remete ao sujeito que, na condição de aluno, torna-se diferente quando *encontra* dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Repare bem que, ao utilizar a palavra *encontra*, em prol da palavra *apresenta*, como geralmente é referido na literatura, quero realçar que tais dificuldades, necessariamente, podem não vir com os alunos, mas que elas podem surgir na trajetória de vida deles, devido a obstáculos que são externos a eles, ou seja, que não dependem de uma condição deles enquanto sujeito.

Nesta perspectiva, entende-se que as situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio, tão presentes quando focalizamos o processo de ensino-aprendizagem, podem ser tidas como um fator de diferenciação. Este fator, que não é o único, mas muitas vezes é posto como uma característica do sujeito, dizendo respeito exclusivamente a ele. Na ótica em que estamos trabalhando, uma deficiência ou dificuldade que gera diferença no processo de aprendizagem dos alunos só pode ser entendida na relação ensino-aprendizagem. Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas neste processo.

Torna-se evidente que só se consegue identificar e nomear estas diferenças na relação ensino-aprendizagem; portanto, durante todo o trabalho, a escolha neste estudo foi de qualificar as situações que estavam sendo investigadas, e não os alunos.

Neste sentido, estudar as possibilidades e limites das práticas escolares para lidar com as diferenças ou compreender a situação de fracasso em que se encontra uma criança exige um esforço na explicitação do conjunto de forças encontrado na escola.

“As categorias que utilizamos para refletir sobre o que estamos a fazer com os estudantes, o êxito e o fracasso quer deles quer nosso encontram-se

inseridos num processo de avaliação social. Os princípios básicos que utilizamos para planificar, ordenar e avaliar a nossa atividade – concepções de desempenho, de êxito e fracasso, de bons e maus alunos – são construções sociais e económicas. Não são automaticamente inerentes a determinados indivíduos ou grupos. Pelo contrário, são exemplo da aplicação de regras sociais identificáveis sobre aquilo que deve ser considerado como bom ou mau desempenho. Assim, a forma como nos referimos aos estudantes, fornecem, elas próprias exemplos excelentes dos mecanismos através dos quais operam ideologias dominantes.” (APPLE, 1999, p.205).

Percebe-se que o entendimento da diferença no processo de escolarização pode se dar de três formas: como uma diferenciação discriminadora socialmente legitimada; como categorização do estudante a partir do êxito e fracasso escolar; e como aplicação de regras sociais dominantes.

Cada vez mais, esta situação vem tomando uma dimensão mais complexa principalmente porque os “excluídos do interior”, como afirma Bourdieu, numa sociedade cada vez mais escolarizada, acabam se tornando excluídos da, na e pela escola, e também no exterior da escola. Esta situação gera um convívio crescente da escola com o insucesso escolar. Portanto, atender às diferenças que geram insucesso escolar tornar-se hoje uma necessidade.

Como afirma, Sacristán (2003, p.293)

“(…) se, no dia-a-dia, em qualquer área das relações sociais, o convívio com a diferença é um dado adquirido, considerado natural, nos sistemas educativos a variabilidade intra-subjetiva, intersubjetiva e intergrupar dos seres humanos convive como um problema por resolver ou como uma dificuldade que se deve suprimir”.

Atualmente, refere-se ao conceito de diferenciação, retomando o que fora percebido como um problema, para ser entendido agora como solução. A diversidade tem assumido, então, o *status* de uma grande narrativa, capaz de permitir inúmeras soluções.

“(…) diversidade é, para a educação, um modo que permite a sua análise, entender os seus propósitos, abordar os conteúdos curriculares, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e a estrutura dos sistemas educativos. Uma narrativa que tem de sintetizar, por um lado, os imperativos éticos da individualização e, por outro, a necessidade de congregar os indivíduos numa rede de interdependências cognitivas, de projectos e de sentimentos que dão origem a uma comunidade.” (SACRISTÁN, 2003, p.292).

A diversificação começa a ser entendida como uma forma de enfrentar o princípio da homogeneização, sendo o caminho para garantir a justiça curricular. Neste contexto, ressalto as contribuições de Sacristán sobre a diversificação do currículo:

- Igualar ou homogeneizar traduz-se num obstáculo à diversidade existente e desejável.

- Diversificar opõe-se à igualdade desejável.

- Diversificar só é tolerável se corrigir as desigualdades.

- O reconhecimento da ilusão da universalidade da cultura tem gerado dois caminhos:

1. A separação dos indivíduos segundo a cultura a que pertencem gerando um currículo multicultural comunitarista;

2. Um currículo comum pluralista para a educação comum tratando-se de uma solução em maior conformidade com a filosofia democrática.

Na perspectiva do autor, parece ser inexorável a necessidade de um currículo comum, mas precisamos refletir como deve ser este currículo. O currículo comum não tem de ser uma imposição de uma dada opção cultural que subjugué outras, mas, pelo contrário, deve ser entendido como um espaço de particularidades de produtos culturais e orientações de valor partilhados para serem aprendidos, e enquanto posições ou problemas que devem solucionar-se através do diálogo. O referido diálogo é possível tanto quanto real é a contaminação entre culturas. (SACRISTÁN, 2003, p.306).

Ao longo do trabalho, serão rediscutidas as questões aqui apresentadas. É importante lembrar que a concepção de aprendizagem neste trabalho sempre remete para um percurso diferenciado, de sujeito para sujeito, ou seja, ao mesmo tempo em que é plural, dado que é social, o processo de aprender difere de indivíduo para indivíduo, pois cada um tem seu ritmo.

Os ritmos de aprendizagem diferenciados, não são respeitados pela escola, uma vez que ainda há a necessidade de trabalho com um currículo comum. Neste sentido, o presente estudo pretende também compreender a forma como se processa na escola o ensino de conteúdos comuns para sujeitos diferentes, num ambiente onde a organização tempo-espço não são flexíveis.

Seguindo esta perspectiva, tal investigação foi constituída buscando compreender os processos de inclusão e exclusão, a partir das praticas curriculares que envolvem a sala de aula. Neste sentido, no próximo tópico tentarei traçar uma evolução das discussões sobre currículo e inclusão, focando o tratamento dado a ela no Brasil para mostrar que a abordagem das diferenças no seu sentido mais amplo, ainda é restrita e que sobre “as diferenças no aprender” que trato neste trabalho, passa-se despercebido, como algo “oculto” nesta discussão.

2.2 Currículo e inclusão

A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas. Assim começou o que se chama de segregação institucional: o deficiente era “tratado” como um doente, em alguma instituição. Excluídos da família e da sociedade, portadores de deficiências eram acolhidos em asilos de caráter religioso ou filantrópico, muitas vezes passando ali toda sua vida. Ao mesmo tempo, foram surgindo escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que deficientes poderiam ser produtivos se recebessem treinamento adequado.

No Brasil, o atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente no dia 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.

Em 1942, quando já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam a alunos com outras deficiências, o Instituto Benjamin Constant editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil.

Pouco a pouco, graças a Instituições Civis como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde – afinal, deficiente não é doente – para o âmbito da educação.

Em 1961, a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, ao fazer referência à “*Educação de Excepcionais*”, no capítulo III,

em dois artigos, imprime uma nova tendência a ser adotada pelo sistema oficial de ensino:

“Art.88 - A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.”

Mas a referida Lei ainda não contemplava a Educação Especial em sua estrutura; apesar de tratar do direito à educação, não explicitava a igualdade de acesso de todos os alunos, inclusive aqueles considerados especiais, ao ensino. Pelo contrário, o artigo 30 da Lei, ao isentar a família do cumprimento da obrigatoriedade escolar em situações de pobreza, falta de escola e de doenças e deficiências graves, acabava por tomar uma postura excludente.

Já a Lei 5.692/71, ao fixar as “diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus”, deu um passo adiante. No seu art. 21, versando sobre a Educação Fundamental, está explicitado:

“Os alunos portadores de deficiência físicas ou mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos conselhos de educação competentes.” (Lei 5.692/71 *apud* SAVIANI, 1998, p.45).

Mas a situação só terá tratamento mais efetivo a partir da LDB de 1996, que procura dar respostas ao processo de democratização da educação, assinalada na Constituição de 1988. *Esta* já tratava da necessidade de uma política de educação especial:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.” (MEC/SEESP - Constituição Federal de 1988 - Educação Especial).

A “Declaração Mundial de Educação para Todos”, em 1990, propôs a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

A “Declaração de Salamanca”, em 1994, decorrente da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” postula “Princípios, Política e Prática em Educação Especial” e também a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, promulgada pelo decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, incorpora os ideais da Declaração de Salamanca. Correspondendo às sinalizações destes documentos, uma série de determinações legais em âmbito nacional vêm regulamentando os direitos da pessoa com deficiência, das quais se destaca a nova LDB Lei 9.394/96. Esta evidenciou o direito à educação para todos os brasileiros, inclusive para aqueles que demandavam um atendimento educacional especializado:

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58 - Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentem uma habilidade superior para o respectivo nível de ensino.

Art. 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (Fonte documental: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996/ MEC).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2), pode-se considerar Necessidades Educativas Especiais (NEE), a partir de seguinte definição:

“(...) 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”.

Neste trabalho detenho-me ao termo “dificuldades de aprendizagem”, considerando-as aquelas oriundas do processo de ensino-aprendizagem, não vinculadas a uma causa orgânica específica e sim como consequência do próprio processo.

2.2.1 Legislação referente à inclusão escolar nas escolas regulares

Como vimos, na Nova LDB, Lei 9.394/96, encontra-se um espaço reservado sobre a Educação Especial. Ainda que a significação do termo Educação Especial tenha na Lei um caráter genérico, ou seja, uma educação destinada a educandos

portadores de necessidades especiais, fica evidente que a mesma recebeu, ali, um tratamento diferenciado em comparação à Lei 5.692/71.

Dentre as Leis que regulamentam a Educação especial no Brasil estão:

- Constituição Federal de 1988 – Educação Especial;
- Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN;
- Lei nº 9394/96 – LDBN – Educação Especial;
- Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial;
- Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 8859/94 – Estágio;
- Lei nº 10.098/94 – Acessibilidade;
- Lei nº 10.436/02 – Libras;
- Lei nº 7.853/89 – CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência;
- Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994 – Passe Livre;
- Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 – FUNDEF;
- Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Lei nº 10.216 de 04 de junho de 2001 – Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental;
- Plano Nacional de Educação – Educação Especial.

Além das Leis citadas acima, encontram-se disponíveis na Secretaria de Educação Especial/MEC outras legislações específicas que regulamentam a Educação Especial; decretos, portarias, resoluções, pareceres, avisos e documentos internacionais:

Decretos:

- Decreto nº 5.626/05 – Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Decreto nº 2.208/97 – Regulamenta a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei no 7.853/89;
- Decreto nº 914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- Decreto nº 2.264/97 – Regulamenta a Lei nº 9.424/96;

- Decreto nº 3.076/99 – Cria o CONADE;
- Decreto nº 3.691/00 – Regulamenta a Lei nº 8.899/96;
- Decreto nº 3.952/01 – Conselho Nacional de Combate à Discriminação;
- Decreto nº 5.296/04 – Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.

Portarias:

- Portaria nº 976/06 – Critérios de acessibilidade os eventos do MEC;
- Portaria nº 1.793/94 – Formação de docentes;
- Portaria nº 3.284/03 – Ensino Superior;
- Portaria nº 319/99 – Comissão Brasileira do Braille;
- Portaria nº 554/00 – Regulamenta Comissão Brasileira do Braille;
- Portaria nº 8/01 – Estágios.

Resoluções:

- Resolução CNE/CEB nº 1 – Estágio;
- Resolução CNE/CP nº 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores;
- Resolução CNE/CEB nº 2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução CNE/CP nº 2/02 – Institui a duração e a carga horária de cursos;
- Resolução nº 02/81 – Prazo de conclusão do curso de graduação;
- Resolução nº 05/87 – Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81.

Pareceres:

- Parecer nº 17/01.

Avisos:

- Aviso Circular nº 277/96.

Documentos internacionais:

- Carta para o Terceiro Milênio;
- Declaração de Salamanca;
- Conferência Internacional do Trabalho;
- Convenção da Guatemala;
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes;
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

(Fonte documental: SEESP: Secretaria da Educação Especial /MEC, 2007. Legislação específica /documentos internacionais – www.portalmec.gov.br/seesp)

2.2.2 Escola Inclusiva x Educação Inclusiva

Na última década, os conceitos de inclusão ampliaram seus espaços nas leis, resoluções, pareceres e programas (Ver: MEC/SEESP). No que diz respeito à educação inclusiva o Ministério da Educação implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visa disseminar a política de inclusão e apoiar o processo de construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros. Tal projeto envolve o apoio às escolas para que estejam habilitadas a trabalhar com as diferenças e que possam envolver a comunidade na colaboração com esta prática²¹.

De acordo com os estudos de Mrech (1998), a chamada Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975, e que já se verifica em todos os Estados Unidos o estabelecimento de programas e projetos dedicados à Educação Inclusiva; em alguns deles há um cruzamento entre o movimento da Educação Inclusiva e a busca de uma escola de qualidade para todos. Também há propostas de modificações curriculares visando à implantação de programas mais adaptados às necessidades específicas das crianças portadoras de deficiência, tendo sido dada uma ênfase especial no estabelecimento dos componentes de autodeterminação da criança portadora de deficiência. As equipes técnicas das escolas também têm sido trabalhadas para fornecerem um atendimento mais adequado ao professor de classe comum. Há o acompanhamento, através de estudos e pesquisas, a respeito dos sujeitos que passaram por um processo de educação inclusiva. Eles têm sido observados através da análise de sua rede de relações sociais, atividades de lazer, formas de participação na comunidade, satisfação pessoal, etc. Um dos maiores estudos de *follow-up* é o da Universidade de Minnesota, que apresenta um Estudo Nacional de Transição Longitudinal.

²¹ No entanto, para que o programa se torne eficaz, é necessário que sejam oferecidos aos professores subsídios para que venham a desenvolver esta prática inclusiva; situação que não vem sendo devidamente atendida no Brasil.

Também têm sido acompanhados os Serviços dos Programas de Educação que trabalham com a Educação Inclusiva.

Segundo Mrech (1998), fora dos Estados Unidos a situação também não é diferente. O mais conhecido centro de estudos a respeito de Educação Inclusiva é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) da Comunidade Britânica, sediado em Bristol. É dele que têm partido um dos principais documentos a respeito da área da Educação Especial: o *International Perspectives on Inclusion*.

Além disto, tem sido base importante a Declaração de Salamanca²² (Salamanca - 1994) que se trata de uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, a qual apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*. A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A partir destes documentos entende-se a educação inclusiva como o processo de inserção dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, da Educação Infantil ao Ensino Universitário. (LENY MRECH,1998).

Ainda de acordo com os estudos de Leny Mrech, a escola que privilegia uma Educação Inclusiva apresenta algumas determinadas características, expostas a seguir.

Em primeiro lugar um direcionamento para a Comunidade, uma vez que na **escola inclusiva** o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

Uma **escola inclusiva** é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a

²² O Unesco Salamanca Statement (1994); o UN Convention on the Rights of the Child(1989); o UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (1993).

integração das crianças que dela fazem parte. Ainda, objetiva fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança. Ela é marcada pela colaboração e cooperação – há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda.

Em uma **escola inclusiva** os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. É necessário o estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços – gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades.

A **escola inclusiva** é uma escola integrada à sua comunidade, já que vislumbra um trabalho de parceria com as famílias. Os ambientes educacionais devem ser flexíveis, pois visam o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Uma escola, para ser verdadeiramente inclusiva, deve estabelecer novos parâmetros nas formas de avaliação – os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados e/ou adequados para atender às necessidades dos alunos portadores algum tipo de deficiência.

Neste sentido, compreende-se que a **escola inclusiva** deve propiciar a ampliação de acesso dos alunos com necessidades educativas especiais às classes comuns e perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes. (MRECH, L. M. 20, p. 37, 1998).

2.2.3 Necessidades Educativas Especiais X “Dificuldades de aprendizagem”

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) começou a ser difundido em 1978 a partir da sua adoção no Relatório Warnock, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales.

Este relatório foi o resultado do 1º comitê britânico, presidido por Mary Warnock, e que foi constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados demonstraram que vinte por cento das crianças apresentam NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propõe o conceito de NEE. No entanto, o conceito NEE só foi adotado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Neste documento, o termo ‘necessidades educativas especiais’ não é utilizado; esta denominação é tratada como ‘necessidades educacionais especiais’, que inclui tanto crianças em desvantagem como as chamadas superdotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as de populações remotas ou nômades, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional. Verifica-se aqui como a conceituação é abrangente, abarcando todas as categorias que diferenciam as pessoas, mesmo que não haja, textualmente, referência a situações de ordem cultural, tal como desenvolvidas dentro do campo do currículo. Mas ao considerar a necessidade de inclusão de “minorias étnicas ou culturais”, pode-se reconhecer a importância da declaração de Salamanca para os estudos de currículo na perspectiva do debate entre diferenças e identidades²³. A utilização dos termos ‘necessidades educativas especiais’ e ‘necessidades educacionais especiais’ varia muito conforme a literatura, sendo que ambos não se limitam às deficiências. Vale observar, inicialmente, o próprio emprego do termo ‘deficiente’ para designar os alunos com necessidades educativas especiais, no âmbito dos PCN. O termo é empregado no texto de forma contraditória. Por um lado, faz alusão à necessidade de desestigmatizá-lo, como se percebe no extrato abaixo:

“A expressão necessidades educativas especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades de aprender (...) o termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados (...) tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais. (p.22)

²³ A Declaração de Salamanca trata do direito ao acesso. O campo do currículo trata dos processos internos à educação e sua relação com os condicionantes sociais, procurando explicar a contribuição dessas diferenças.

Todavia, a própria organização e análise do documento, principalmente a primeira parte, que trata das necessidades educacionais especiais (p.23-27), tem o termo ‘deficiente’ como palavra-chave, separando-o, inclusive, dos alunos superdotados – os primeiros a serem listados na proposta – e que, como sabemos, nunca foram efetivamente identificados como ‘deficientes’. Aponta, ainda, a *classificação desses alunos para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino)* (p.24) contradizendo, portanto, o afirmado no início do documento, que vê a política implicando na *inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras*. (p.17).

A Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994) *in* MEC/SEESP (2006) teve influência nas decisões políticas brasileiras junto ao Ministério da Educação no que diz respeito a debates sobre o conceito, indicadores, políticas sociais e à atenção educacional dispensada ao aluno com de necessidades educacionais especiais. Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos ajudaram as pessoas com necessidades educacionais especiais a conquistarem o direito de plena participação social, e tais conquistas orientaram a reformulação de marcos legais para o sistema educacional. Um marco histórico neste sentido foi a Declaração dos Direitos Humanos de Viena (UNESCO, 1993), que trouxe o princípio da Diversidade, colocando o direito à igualdade no mesmo patamar do direito à diferença: “o reconhecimento da pluralidade de sujeitos portadores de direitos e de seus direitos específicos como parte integrante e indivisível da plataforma universal dos Direitos Humanos”. (p.7). Introduziu-se, assim a Ética da Diversidade na implantação da política inclusiva, um desafio para a educação brasileira. (MEC/SEESP/2006).

Consta da Declaração de Salamanca, entre outros, que:

“(...) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;
“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;
“os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente”;

“os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”;
“o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais”.
(MEC/SEESP:documentos internacionais, 2006).

Este avanço do pensamento político em torno da educação inclusiva abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para a escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca. Este rompimento é um processo longo, que envolve desprendimento dos agentes educacionais no que se refere à mudança na forma de agir.

2.2.4 Conceituando aprendizagem para compreender que “dificuldades” há neste processo

Quando nos referimos à aprendizagem, ela freqüentemente nos remete aos métodos formais de aquisição de novos conhecimentos e habilidades, como por exemplo aprender na sala de aula. No entanto, o conceito de aprendizagem tem vários significados e quero ressaltar dois deles que considero importantes para o nosso conhecimento.

Um deles vem da teoria de Vygotsky (1998) já que, para o autor, aprendizagem é o desenvolvimento cognitivo que é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura. As potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem e o sujeito é não apenas ativo, mas interativo, pois forma conhecimentos e constitui-se a partir de relações intra e interpessoais.

Para Piaget (1994), a construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial e da razão. A interação com o meio (pessoas e objetos) é necessária para o desenvolvimento do indivíduo. Enfatiza o processo de cognição à medida em que o ser se situa no mundo e atribui significados à realidade em que se encontra; também se preocupa com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição.

Hoje em dia, o termo 'dificuldade de aprendizagem' é vivenciado diariamente por educadores em sala de aula e desperta a atenção para a existência de crianças que freqüentam a escola e apresentam problemas de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticadas e maltratadas. A dificuldade de aprendizagem vem frustrando a maior parte dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para este tipo de problema. Mas por que isto é um grande dilema na Educação, principalmente quando se trata das crianças que estão iniciando sua vida escolar, em pleno processo de alfabetização?

Corrêa (2001) ressalta que "pesquisas sobre as representações que os professores têm do fracasso escolar denunciam que eles estão convencidos de que o problema é do aluno e da sua família", desviando toda a provável deficiência do professor e da entidade de ensino para fatores externos à escola. Mas as dificuldades de aprendizagem devem ser levadas em conta, não como fracassos, mas como desafios, e serem enfrentados dentro da escola, dando oportunidade aos alunos de aprenderem com independência e de reconstruírem-se enquanto seres humanos.

São muitos os termos e expressões utilizadas para qualificar o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Os estudos de Corrêa (2001) corroboram com a seguinte definição:

"Dificuldade 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." (CORRÊA, 2001, p.36).

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas, antes disto, como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem que, por sua vez, pode ser ou não normal. Também, parece ser consensual nos estudos sobre o tema em questão a necessidade imperiosa de se identificar e prevenir o mais precocemente possível as dificuldades de aprendizagem, de preferência ainda na pré-escola.

De acordo com o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), 'Dificuldades de Aprendizagem' é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de *desordens* manifestadas por problemas significativos na aquisição e

uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio e matemática. Estas *desordens*, devido a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais, podem coexistir com os das dificuldades de aprendizagem (DA), mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade, por exemplo, privação sensorial e mental, ou com influências extrínsecas que podem ser diferenças culturais e ensino inadequado, elas não são devidas a tais condições ou influências. Campos (1997) faz a seguinte referência:

“A aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. Para se estabelecer se houve ou não aprendizagem é preciso que as mudanças ocorridas sejam relativamente permanentes. Existem pelo menos sete fatores fundamentais para que tal aprendizagem se efetive, são eles: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória. A falta de um desses fatores pode ser a causa de insucessos e das dificuldades de aprendizagem que irão surgindo.” (CAMPOS, 1997, p. 125-140).

Baseando-se nestes estudos, pode-se entender que uma criança é considerada com dificuldades de aprendizagem quando apresenta desvios da expectativa de comportamento do grupo etário a que pertence, ou seja, quando ela não está ajustada aos padrões da maioria deste grupo, e, portanto, seu comportamento é perturbado, podendo-se dizer diferente dos demais.

Uma outra questão a ser considerada é a de *diferenças no aprender*, que dizem respeito à hereditariedade, ao gênero, a cultura, ao ritmo no processo de aprendizagem. Existem diferenças nas possibilidades de superar as dificuldades no aprender de um sujeito para o outro. Estas diferenças evidenciam a diversidade de potencialidades, conhecimentos e experiências, tanto do aluno quanto do professor; de objetos do conhecimento; de interações; e de contextos socioeconômicos. Para compreender este não-aprender faz-se necessário buscar subsídios nas teorias das diferenças culturais, de gênero, das interações sociais, da neurologia, entre outras. (CORRÊA, 2001).

O ponto de partida para a compreensão das “dificuldades” que os alunos podem apresentar no processo de aprendizagem é, em primeiro lugar aprofundar-se nas principais concepções de aprendizagem, pois as dificuldades ocorrem por algum

motivo que, antes de mais nada, deve ser identificado e para isso, é necessário que esteja bem claro o que cabe à aprendizagem do aluno e o que não compete a ele, mas sim a outros fatores que podem ser a causa das dificuldades reveladas por eles. Além disso, um melhor entendimento das teorias de aprendizagem pode contribuir com uma formação mais adequada de todos aqueles que participam do sistema educacional e que, por vezes, não questionam o ensino, que pode ser um grande vilão nesta trama.

Neste sentido, o que busco nesta pesquisa é verificar como a escola e o currículo incluem ou excluem aqueles alunos – nos anos iniciais do ensino fundamental – que encontram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, que não atendem às expectativas do currículo apresentando baixo desempenho, ou seja, que apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados e, por isto, necessitam de um tempo diferente para aprender.

CAPÍTULO 3: SITUANDO A PESQUISA E O ESPAÇO DA PESQUISA

3.1 Conhecendo a escola: sua condição e sua proposta educacional

A escola privada escolhida como o espaço desta pesquisa, denominada aqui 'Escola X²⁴', situa-se num bairro considerado nobre na cidade de Belo Horizonte. É um bairro antigo, tendo uma ótima localização por situar-se numa região mais central. A população que frequenta a escola pertence, em sua maioria, à classe média e média alta e, por pertencer a uma Rede com tradição na educação católica, esta escola é considerada uma das grandes escolas tradicionais da cidade.

O prédio que abriga a escola é uma construção antiga e bem conservada. Ele apresenta um ambiente amplo e saudável para a utilização da atividade escolar. Com capacidade para cerca de 2500 alunos divididos nos três turnos, possui salas de aula bem espaçosas que podem acomodar em média 45 alunos. Há ainda vários ambientes que possibilitam a exploração de um trabalho multidisciplinar, além dos espaços internos como laboratórios, biblioteca, quadras de esportes, parque recreativo. A escola conta, ainda, com um teatro e um ginásio onde acontecem vários eventos, até mesmo externos às atividades da escola.

A escola pesquisada pertence a uma rede de escolas católicas que está no Brasil desde 1883. Inspirada nos valores cristãos, os princípios que fundamentam seu projeto educativo são:

- Aprender a conviver, o que significa que, além de acolher o aluno e sua família em uma comunidade diferenciada, a forma de trabalho deve permitir a vivência de situações especialmente planejadas para a formação de uma identidade ativa e solidária com o grupo social;
- Aprender a crer, tanto no sentido cristão, como em relação aos valores essenciais à convivência humana e à promoção da dignidade da pessoa;

²⁴ Será mantido o anonimato da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para representá-los serão usados nomes fictícios. Os dados aqui apresentados foram retirados do Projeto Pedagógico Pastoral, documento oficial da escola.

- Aprender a aprender, resgatando a função primeira da escola, que busca formar a pessoa humana, preparando-a para discernir e enfrentar as mudanças da sociedade em constante transformação;
- Aprender a ser, isto é, favorecendo as condições para a construção e enriquecimento da identidade pessoal e coletiva;
- Aprender a fazer, na qual sejam oferecidas as condições, proporcionais ao seu estágio de desenvolvimento, para aquisição de habilidades e competências práticas.

A história desta escola em Belo Horizonte marca uma caminhada de sucesso; porém, nos últimos tempos ela sofreu uma perda significativa de alunos e começou a viver um período muito difícil:

“A escola está num momento de ascensão, pois viveu tempos ruins. O Infantil chegou a fechar e só veio a ser resgatado com a vinda da Patrícia que era Coordenadora e hoje atual diretora. Agora eu estou chegando, assumindo a Coordenação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Estamos reformulando, adaptando muitas coisas. Graças a Deus a escola teve neste ano uma captação de alunos muito grande e as turmas estão quase todas com 27,28 alunos. Há uma turma de cada série.” (Fala da Coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Escola X)

3.1.1 A Proposta Curricular da Rede

Ao analisar o Referencial Curricular da Rede para as séries iniciais do Ensino Fundamental, selecionei alguns aspectos em relação à criança e às práticas educativas por considerar alguns dados de extrema relevância para a análise da presente pesquisa, pois alguns deles não são claros quando a prática é observada.

Aprender em situações orientadas

O “rei-filósofo” conhece, pois, apenas a “verdade”; não existem opções, pois estas têm acesso a uma verdade que fica além da cultura e da história. (GOODSON, 2001, p.52).

A organização de situações de aprendizagem orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor devem permitir que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores mas, essencialmente, na escuta das crianças

e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

Pelo fato da escola pertencer a uma Rede de ensino, ela é amparada com documentos que servem de referenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica da escola. Porém, como o próprio documento afirma, a aprendizagem deve ser orientada não apenas nas propostas já trazidas pelos professores, mas também a partir do contexto a que elas se inserem e, neste caso, é possível identificar lacunas nas atividades desenvolvidas que, em sua maioria, já vêm para a sala de aula prontas e acabadas e, quando são postas em prática, não demonstram flexibilidade e muito menos escuta. A ênfase dada aos conteúdos é notável, ao passo que em relação aos processos a atenção dada é superficial.

O Referencial Curricular da Rede diz que o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, etc., respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nesta perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetivos do conhecimento. Para que as aprendizagens ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo, os seguintes aspectos:

- A interação com crianças da mesma idade e idades diferentes em situações diversas;
- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza;
- A individualidade e a diversidade;
- O grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças;
- A resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Diversidade e individualidade

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, assim como os conhecimentos que possuem dos demais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isto significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo a às individualidades de cada uma das

crianças. Considerar que as crianças são diferentes entre si implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. (Fonte documental: Referencial Curricular da Rede).

Os documentos da Escola X denotam sintonia com o que tem sido considerado atendimento diferenciado, para aqueles que discutem as formas atuais de escolarização.

De acordo com o Referencial, individualizar o processo de ensino para as crianças dos anos iniciais, ao contrário do que poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que se diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

Concordando com Sacristán (2003, p.293) saliento:

“(...) se, no dia-a-dia, em qualquer área das relações sociais, o convívio com a diferença é um dado adquirido, considerado natural, nos sistemas educativos a variabilidade intra-subjetiva, intersubjetiva e intergrupar dos seres humanos convive como um problema por resolver ou como uma dificuldade que se deve suprimir”. (SACRISTÁN, 2003, p.36-37).

Portanto, atualmente se redime o conceito de diferenciação, retomando o que fora percebido como um problema, para ser entendido agora como solução. A diversidade tem assumido, então, o status de uma “grande narrativa” capaz de permitir inúmeras soluções, no sentido de que muito se diz e pouco se faz para tratar a problemática em questão:

“(...) diversidade é, para a educação, um modo que permite a sua análise, entender os seus propósitos, abordar os conteúdos curriculares, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e a estrutura dos sistemas educativos. Uma narrativa que tem de sintetizar, por um lado, os imperativos éticos da individualização e, por outro, a necessidade de congregar os indivíduos numa rede de interdependências cognitivas, de projectos e de sentimentos que dêem origem a uma comunidade.” (SACRISTÁN, 2003, p.292).

A diversificação começa a ser entendida como uma forma de enfrentar o princípio da homogeneização, sendo o caminho para garantir a justiça curricular. Como afirma Connel (1997, p.28),

“La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución de la misma cantidad de un bien social. La educación es un proceso que para los de la clase trabajadora, opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este bien significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará(o acarretará) a cada uno cosas diferentes.” (CONNEL, 1997, p.28 *in* LUNARDI, 2005, p.36-37).

Com isto, Connel lança a idéia do que seria uma justiça curricular pautada na perspectiva de diversificação do currículo²⁵. A questão dos processos intra-escolares deve levar-nos a refletir sobre as questões de justiça social que estão presentes nas políticas educativas e nas práticas culturais. Por ser este um ponto extremamente problemático, assim como os termos têm inúmeras formas de compreensão e operacionalização, vale a pena destacar também as considerações de Sacristán (2003) sobre o que consiste em diversificar o currículo:

- Igualar ou homogeneizar traduz-se num obstáculo à diversidade existente e desejável;
- Diversificar opõe-se à igualdade desejável;
- Diversificar só é tolerável se corrigir as desigualdades;
- Reconhecimento da ilusão da universalidade da cultura que tem gerado dois caminhos, quais sejam a separação dos indivíduos segundo a cultura a que pertencem – currículo multicultural comunitarista – e um currículo comum pluralista para a educação comum, tratando-se esta de uma solução em maior conformidade com a filosofia democrática.

Na perspectiva do autor, parece ser inexorável a necessidade de um currículo comum, mas precisamos refletir como deve ser este currículo.

“O currículo comum não tem de ser uma imposição de uma dada opção cultural que subjugue outras, mas, pelo contrário, deve ser entendido como um espaço de particularidades de produtos culturais e orientações de valor partilhados para serem aprendidos, e enquanto posições ou problemas que devem solucionar-se através do diálogo. O referido diálogo é possível tanto quanto real é a contaminação entre culturas.” (SACRISTÁN, 2003, p.306).

²⁵ CONNEL, Robert, W. 1997. **Escolas y justicia social**. Madrid: Morata.

Dialogando com o Referencial Curricular da Rede, percebemos a clareza que o mesmo apresenta ao tratar da inclusão sobre a perspectiva de uma educação democrática que inclui, nas diversidades abordadas, a criança com necessidades *educacionais* especiais.

Educar crianças com necessidades especiais

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Esta diversidade inclui não somente os costumes, mas também as competências e particularidades de cada um. A escola inclusiva é uma tendência internacional. É considerada uma escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais.

Percebe-se que é bem restrita a parte documental que trata especificamente da Educação especial e, além disto, o tema é abordado amplamente sem detalhar o que ou quem são, consideradas pela escola, as crianças com necessidades especiais. Quero aqui chamar atenção sobre o termo utilizado, necessidades especiais, pois se trata de um termo muito abrangente e controverso, podendo acarretar uma visão de inclusão descontextualizada. É preciso ter claro e evidente quem são os alunos considerados especiais porque, caso contrário, recaímos em uma noção muito simplista do que seja necessidade especial: se tudo é necessidade especial, nada também o é; ou, então, torna-se confortável dizer que todos nós temos necessidades; agora, especiais, o que são?

De acordo com os estudos de Burbules (2003, p.160), educacionalmente, o reconhecimento da diferença parece ser tanto uma oportunidade quanto um problema. É uma oportunidade porque os embates entre diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com esta diversidade é uma virtude da cultura cívica e democrática. Ao mesmo tempo, a diferença pode ser uma dificuldade porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem, e porque as diferenças podem revelar

incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender.

Para Moreira (2002), reconhecer as diferenças na sociedade e na escola traz como primeira implicação para a prática pedagógica o abandono de uma *perspectiva monocultural*, a postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltonismo cultural*. Segundo tais autores, o professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para este professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula. Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

3.1.2 O currículo prescrito da Escola X

No âmbito dos currículos prescritos, ou seja, do texto enunciado, encontrei como documentos norteadores das práticas da Escola X, além da Proposta Curricular da Rede a qual esta escola pertence, a Proposta Pastoral Pedagógica da escola (Projeto Político Pedagógico) e os planejamentos das séries. Além destes documentos, utilizei também os normativos referentes às criações do Serviço de Apoio Educativo e do Reforço escolar, o Manual do aluno e da família, bem como os registros feitos pelas professoras sobre o desenvolvimento dos alunos.

Os dados que apresentarei a seguir foram retirados do Projeto Pedagógico Pastoral da Escola X, reeditado em fevereiro de 2007.

Sobre a organização curricular

O documento afirma que os educadores da Escola X entendem a educação como um processo de construção e desenvolvimento pessoal pelo qual o indivíduo, relacionando-se com o ambiente, com os outros e com a sociedade, cresce e se constitui como pessoa. Neste sentido, a educação ultrapassa o espaço da escola e

se incide na totalidade da vida do educando. Para isto, são utilizados recursos pedagógicos que:

- Propõem atividades que favoreçam a reflexão, bem como o uso estratégico das aprendizagens;
- Diversificam os tipos de atividades;
- Estimulam o trabalho em grupos cooperativos, a análise do contexto e do ambiente, a criatividade, a pesquisa, o sentido prático, o aprender a aprender;
- Proporcionam a transferência de aprendizagens de uma instituição para outra.

Alguns trechos observados em sala confirmam o que é proposto no documento. Em uma aula observada na classe de primeiro ano, a professora fazia um momento de discussão sobre as notícias que os alunos haviam trazido:

“(...) Nós observaremos hoje duas notícias super-interessantes, a primeira vai falar sobre a nossa ‘saúde!’ Isso é um assunto importante? Por quê? Vamos falar sobre a importância das vacinas (...) depois de comentar sobre a importância das vacinas, veio a outra notícia: (...) Depois nós conversamos um pouquinho sobre a exposição de Leonardo. Qual Leonardo mesmo? Leonardo da Vinci. Isso! Está tendo uma exposição do Leonardo da Vinci no espaço do Pitágoras.” (Trecho retirado da gravação de uma aula de Português)

Após a exploração das notícias a professora deu seguimento a sua aula propondo uma reflexão sobre os grandes artistas que a turma já havia estudado, evidenciando a contribuição de cada um para a nossa cultura. Em seguida, sugeriu como dica cultural para o fim de semana uma visita à exposição de Leonardo da Vinci.

Foi observado que a professora procura estimular seus alunos propondo atividades diversificadas e que remetem a questões atuais vividas pelos estudantes. Através de discussões sobre temas de interesse dos alunos, ela os provoca para a investigação, ampliando suas possibilidades de novas descobertas.

Os conteúdos mínimos têm como base as indicações dos PCN. Para trabalhar os conteúdos, o plano curricular prevê a utilização do material instrucional escrito ou de outras configurações elaboradas pela rede à qual a Escola X pertence. Este material didático é parte integrante da proposta educativa, uma vez que ele concretiza metodologias, conteúdos específicos, avaliação, tempos espaços e recursos. (ver anexo 1).

Do projeto pedagógico é importante destacar que a proposta da Escola X – baseada na razão, na religião e no amor educativo, aspectos que estão inter-relacionados tanto nos fins e conteúdos como nos métodos e meios, visando ao desenvolvimento integral da criança e do jovem – apresenta um currículo prescrito, considerando a cultura herdada da humanidade e as questões modernas do homem e da sociedade. Para esta escola, a abordagem do conhecimento deve superar a educação meramente especializada ou acadêmica, entendendo o aluno como ser uno, atendendo-o em suas diferenças.

A perspectiva da Escola X é valorizar as pessoas em seu processo de individualização e socialização, bem como as realidades terrenas, desenvolvendo o sentido crítico, cuidando da preparação para a liberdade, para a vida e o exercício profissional.

A organização curricular das disciplinas se articulam em áreas do conhecimento com o objetivo de reunir os conteúdos que compartilham os mesmos objetos de estudo, facilitando a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica. As áreas propostas são as mesmas dos PCN:

- Linguagens e códigos: língua Portuguesa;
- Ciências da Natureza e Matemática: Ciências, Matemática, Química, Física e Biologia;
- Ciências Humanas: Ensino Religioso, Geografia e História;

Cada área – com suas noções, conceitos, habilidade procedimentos, aplicações e soluções de problemas concretos – viabiliza, na prática, as próprias concepções socioculturais e epistemológicas, estas últimas entendidas como os princípios, hipóteses e resultados específicos de uma determinada ciência ou disciplina.

Há algumas habilidades que são comuns em todas as áreas e dimensões da escola; são elas:

- Leitura e interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos, informativos;
- Escrita: produção de textos em diversas linguagens, organização e registro de informações;
- Expressão oral: exposição de idéias com clareza, argumentação coerente, análise de argumentação de outras pessoas;

- Análise e interpretação de fatos e idéias, coleta e organização de informações, estabelecimento de relações, formulação de perguntas e hipóteses;
- Mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas.

“Quando a escola e cada sala de aula são consideradas locais de conhecimento compartilhado, a aprendizagem deixa de ser um processo meramente individual, ou mesmo limitado às relações professo-aluno. Ao contrário, aprender é um processo que se dá imerso em um grupo social com vida própria, interesses e necessidades próprias e de dentro de uma cultura específica.” (Fonte documental: Proposta Curricular Oficial Escola X - Notas do livro do professor, p.08).

A Avaliação escolar:

“(...) Frequentemente, os rótulos institucionais, sobretudo os que implicam qualquer tipo de desvio, como ‘aluno atrasado’, ‘problema disciplinar’, ‘leitor fraco’, etc, podem servir de “tipos” encontrados nos contornos educativos – conferir um estatuto inferior aos que assim são rotulados.” (APPLE, 1999 p.212).

Sobre a avaliação encontramos a seguinte análise na Proposta Pedagógica Pastoral da Escola X: A avaliação funciona como uma lente que permite focalizar o aluno, seus avanços e necessidades. O ensino do professor é regulado pela aprendizagem do aluno, que não pode ser medida unicamente por meio de uma escala numérica relativa a um período curto de tempo, com um momento pré-fixado para a avaliação.

A avaliação integra o próprio processo de trabalho do aluno no dia-a-dia da sala de aula, nos momentos de discussão coletiva e de realização de tarefas em grupos ou individuais. Nestes momentos pode-se perceber se o aluno está ou não se aproximando dos conceitos e habilidades considerados importantes. O professor pode, ainda, localizar dificuldades e auxiliar para que estas sejam superadas mediante intervenção, questionamento, complemento de informações ou busca de novos caminhos de aprendizagem.

É por razão disto que a avaliação não pode ser feita por meio de um único instrumento e nem se restringir a um momento apenas. Para avaliar a aprendizagem de diferentes alunos, levando em consideração suas múltiplas competências e formas de aprender, seus bloqueios emocionais e seu envolvimento externo ao ambiente escolar, as ações de avaliação necessitam fornecer condições para que o

professor analise, instigue, reflita, envolva-se e tome decisões e providências junto a cada aluno. Nesta perspectiva, professor e aluno avaliam mutuamente.

Na escola é proposto o trabalho com o “Portfólio”²⁶, no intuito de garantir, também, uma avaliação compartilhada, além das avaliações formais que fazem parte desta instituição.

Para a escola o Portfólio constitui um conjunto organizado de trabalhos produzidos pelos alunos ao longo de um período de tempo. Ele tem como finalidade proporcionar um diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um. Há um critério pra a seleção e organização deste tipo de material, pois do contrário impossibilita uma análise minuciosa do mesmo. O portfólio convida o aluno a registrar a história do seu percurso, fazer relatos do que aprendeu, expor suas idéias e opiniões, incluir produções pessoais. É importante esclarecer que a caracterização do portfólio como instrumento de avaliação não está especificamente em seu formato físico, que pode ser uma caixa, pasta, cd rom, etc. O que o particulariza é a possibilidade de reflexão constante sobre o conjunto de produções do aluno, o contraste entre a metas e as ações, a possibilidade de através deste instrumento perceber sua própria trajetória. (Fonte documental: Proposta Pedagógica Pastoral Escola X).

Ainda sobre o processo de avaliação na escola, ressalto que há um projeto interno de “acompanhamento escolar” para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental em horário oposto ao de aula normal. Este serviço é cobrado à parte e não é oferecido para os outros segmentos por ainda não terem adaptado-se à estrutura deste projeto. As informações que coloco aqui sobre este projeto são restritas pelo fato de eu não ter tido acesso a demais documentos, ou mesmo na busca de evidências dentro do campo.

Trazendo estes dados para uma análise dentro do campo, mais uma vez chamo a atenção para a evidência de que na proposta é muito clara a concepção do que venha a ser um portfólio de avaliação. Mas há lacunas na ação quando isto é observado. Na prática, o portfólio não exerce sua verdadeira função. Pode analisar melhor o uso do portfólio apenas na turma do primeiro ano, pois, no segundo ano,

²⁶ O portfólio é um instrumento de construção e organização do conhecimento, cujo maior objetivo é o registro, o diálogo e a construção do conhecimento, que viabiliza a observação da evolução da aprendizagem do aluno. Ele também pode ser utilizado como um recurso para a avaliação, uma vez que através dele é possível acompanhar a evolução do processo de aprendizagem. O portfólio é um instrumento dinâmico e interativo.

durante toda a minha observação, não verifiquei esta proposta. O que a professora regente me apresentou foi uma de suas pastas, e não as individuais de cada aluno, contendo as avaliações das crianças que não são enviadas para casa do aluno. Ela chamou esta coletânea de avaliações de portfólio! Durante a observação da turma do primeiro ano outro equívoco foi observado em relação ao que é proposto no currículo oficial da instituição: Eles têm um material didático organizado em blocos por área de conhecimento (matemática, ciências, português e conhecimento de mundo) e junto a estes blocos há uma pasta, cujo objetivo é que os alunos vão destacando dos blocos aquelas atividades que acharam mais interessantes e colocando dentro desta pasta; este é o portfólio do primeiro ano!

Ainda sobre a organização deste portfólio no primeiro ano, vale destacar outro dado observado: quem destaca e coloca as atividades dentro da pasta é a auxiliar de classe do primeiro ano. Ela passa de mesa em mesa e pede que o aluno escolha 5 atividades que fez, uma de cada área do conhecimento. Então ela destaca as atividades do bloco e coloca na pasta, que é o portfólio da escola. A seleção das atividades ocorrem da seguinte forma:

- (...) _ Pedro, qual atividade que você mais gostou aqui?*
- _ Não sei!*
- _ Olha como esta aqui ta legal! Pode ser esta?*
- _ Pode! (...)*

Após escolher as atividades, os alunos só têm acesso a este material quando vão escolher novas atividades. Eles muito pouco se envolvem com este material. Fica evidente o uso do portfólio apenas como uma coletânea de atividades, não havendo qualquer diálogo com o aluno, comentário, auto-avaliação, ou seja, a forma como ele é proposto em sala de aula não condiz com a proposta oficial que ousa em fazer uso deste recurso com a intenção de diversificar as formas de avaliar.

3.1.3 As Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola X

Como havia dito anteriormente, a escola conta hoje com uma turma de cada série. As Séries Iniciais pesquisadas da Escola X têm ao todo 49 alunos, sendo 26

alunos no 1º Ano/9 e 23 alunos no 2º Ano/9²⁷. A escola conta com um quadro de professores com formação superior e alguns com especialização. Ambas as professoras regentes das salas de aula pesquisadas possuem curso superior, sendo que uma delas tem especialização. Apesar do número de alunos por turma ser considerado normal para as séries, a turma do 1º ano conta com a presença de uma auxiliar de classe para ajudar a professora.

As Séries Iniciais da escola organizam-se sob a forma de um sistema disciplinar e seriado. Nas primeiras, segundas e terceiras séries, os alunos estudam com um mesmo professor as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Português, Matemática e Ensino Religioso; e, com professores específicos, Filosofia, Artes e Educação Física. Desde o 1º ano, os alunos contam com aula de Filosofia no currículo. As aulas das Séries Iniciais do Ensino fundamental funcionam em um único período, na parte da tarde. Toda 3ª feira à noite os professores se reúnem com a Coordenação Pedagógica, momento em que discutem sobre os planejamentos, projetos e propostas de trabalho²⁸. Além deste encontro com todo o grupo, uma vez por semana, cada professor se reúne com a coordenadora para dar encaminhamentos sobre o processo de aprendizagem dos alunos da sua turma.

Após a pesquisa exploratória no entorno de toda a estrutura escolar, escolhi como campo de investigação e observação as duas turmas de 1º e 2º ano que integram as Séries Iniciais²⁹. A seleção das turmas foi feita tendo como critério escolher aquelas turmas com o grupo de alunos mais heterogêneo possível no processo de ensino e aprendizagem. Para isto, quando tive o primeiro contato com a

²⁷ Foi prevista na Lei nº 9.394/96 (LDB) como uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, a vigorar a partir deste ano.

²⁸ Na escola, esse momento é denominado de Formação Continuada.

²⁹ A pesquisa já foi apresentada na introdução.

escola, em conversa com a coordenadora pedagógica, fiz uma sondagem sobre a existência de turmas com tais características.

Para elucidar os dados que serão expostos, apresento na página seguinte um quadro demonstrativo que caracteriza os professores e turmas pesquisadas:

* CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E DAS TURMAS PESQUISADAS

Professor	Formação	Tempo na escola	Turma	Segmentos em que já atuou	Número de alunos	Caracterização da faixa etária
Professora 1º ano	Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	3 anos	1º Ano/9	Educação Infantil e 1º Ano do Ens. Fundamental	26 alunos	A classe é formada por crianças de 6 anos. Sendo que uma aluna tem 7 anos.
Professora 2º ano	Graduação em Pedagogia	15 anos	2º Ano/9	Educação Infantil e Ens. Fundamental	23 alunos	A classe é formada por crianças em sua maioria com 7 anos. Sendo que 3 tem 6 anos, duas tem 8 anos e uma aluna tem 9 anos.

Fonte: Pesquisa de Campo

Os documentos utilizados nas análises desta pesquisa foram escolhidos e selecionados tendo por base sua relação com a prática curricular encontrada na sala de aula, ou seja, buscou-se analisar aqueles documentos apontados por professores e equipe de coordenação da escola como sendo os referentes norteadores da prática curricular da sala de aula.

Todos eles têm grande relevância para compreensão das práticas curriculares que emergem no contexto da sala de aula; porém, os planejamentos das Séries Iniciais que são recontextualizados pelas professoras regentes merecem uma atenção especial, pois eles são a releitura que elas fazem da proposta curricular oficial e é a partir deles que o currículo se concretiza na sala de aula.

Este campo de recontextualização pedagógica³⁰ é, segundo Cortesão & Stoer (2003, p.191), absolutamente crucial para que os professores nas escolas possam fazer a “gestão da diversidade”. Em outras palavras, a existência do campo de recontextualização pedagógica faz com que seja possível ocorrer uma apropriação, uma realocação, uma refocalização da prática pedagógica.

O quadro curricular (ANEXO 1: QUADROS 1 A 5) retrata a Proposta Pedagógica do 2º ano do Ensino Fundamental estabelecida pelo Referencial Curricular da Escola X. A partir deste quadro, a professora regente esquematiza um planejamento que corresponde ao que eles aqui denominam de “Planejamento da Ação Pedagógica”.

O “Planejamento da Ação Pedagógica” (ANEXO 2) que a professora propõe, é organizado por disciplinas, abrangendo os conteúdos, objetivos e estratégias de aprendizagem. Selecionei duas disciplinas para apresentar aqui neste trabalho, quais sejam Geografia e Língua Portuguesa. A seleção destas disciplinas se deu pelo fato delas apresentarem uma estrutura de organização diferenciada. É interessante observar que, na Geografia, o “Planejamento da Ação Pedagógica” da disciplina se dá com base na organização do livro didático (QUADROS 1 E 2). Já em Língua Portuguesa, este planejamento não se estrutura a partir do livro didático, e sim com base nos conteúdos estabelecidos para a disciplina conforme exposto no Referencial Curricular (ANEXO 1: QUADRO 2).

³⁰ Bernstein (1996) denomina de campos de recontextualização pedagógica como aquele espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas. Neste trabalho ele considera dois campos: o ‘que’ envolve a recontextualização daquilo que é disciplinar (inglês, física, história...) , daquilo que é

O 1º ano do Ensino Fundamental tem uma estrutura um pouco diferente, pois ainda está organizado como parte integrante da Educação Infantil. O ano de 2007 foi um ano de transição em que a antiga classe de alfabetização, o 3º período – ou pré-primário como era chamado em algumas escolas –, passou a integrar o Ensino Fundamental de 9 anos. Portanto, a estrutura de planejamento para o 1º ano é diferenciada, pois se encontra em fase de re-elaboração. A estrutura atual que logo irei apresentar (ANEXO 3) é um planejamento construído pela professora regente a partir do Referencial Curricular da Rede à qual a escola pertence. Este Referencial se encontra impresso em todo material didático da Rede. O mesmo foi construído baseado em todos os conteúdos, habilidades e competências propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Os planejamentos do 1º ano também são feitos por disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Conhecimento de Mundo (Eixo proposto pelos RCN da Educação Infantil, que engloba conhecimentos das áreas de Geografia, História e Ciências). Este planejamento nos mostra que a organização curricular do 1º ano ainda se pauta na Educação Infantil.

Percebe-se que não há uma unidade no modo como as professoras estruturam seus planejamentos. A professora do 1º ano estrutura seu “Planejamento da Ação Pedagógica” de forma bem sintética, apenas listando os conteúdos (ANEXO 3: QUADROS 1 A 3) que serão trabalhados ao longo do ano e evidenciando algumas ações. Ora ela lista conteúdos, ora ações em relação aos mesmos. O planejamento de Matemática que tomei como exemplo retrata muito superficialmente a proposta curricular para o ensino de Matemática contemplada nos PCN e RCN. A organização deste 1º ano, que agora passa a fazer parte do Ensino Fundamental, ainda está sendo estruturada pela Escola X. Encontrei pouquíssimos dados sobre a organização curricular desta série. Percebi que o que a professora tem em mãos está pautado muito mais na sua prática e experiência do que em algum tipo de referencial institucional. O uso do livro didático acabou sendo a maior referência para o trabalho da professora. Ressalto ainda a importância que é dada no 1º ano ao processo de alfabetização (aquisição da leitura e escrita), que acaba sobrepondo as outras áreas de conhecimento e tendo mais relevância para a

expressivo (as artes), daquilo que é manual (trabalhos manuais) e o ‘como’ que se refere a recontextualização das teorias vindas das ciências sociais, normalmente da psicologia.

professora. Em entrevista realizada com a professora do 1º ano, levantei a seguinte questão:

Como é que você faz o diagnóstico pra ver como está o nível da sua turma pra aquela série?

“(...) Primeiro a gente conhece o perfil do grupo, faz um perfil bem detalhado (...), através dos registros de escritas espontâneas e de atividades contextualizadas do dia-a-dia, eu percebo como as crianças estão escrevendo. Depois vou comparando, a escrita espontânea da Ana de fevereiro e de agora... já evoluiu (...) eu faço dever no livro, eu faço reescrita, eu faço revisão de texto, vou analisando cada um.”

Conversando sobre a opinião da professora em relação ao livro didático adotado no 1º ano, ela disse:

*“Para o 1º ano é um material muito bom, muito rico, mas você tem que estudar muito pra trabalhar com ele, fazer dele uma ferramenta, mas trabalhar de uma forma construtivista mesmo, (...) trazer pra criança novidade que pode experimentar, criar, e ao mesmo tempo você tem que ter seu jogo de cintura **porque é um material que não alfabetiza** e como esse ponto é o carro chefe desta série, aí você tem que ta fazendo um material a parte(...).”*

Na observação da sala de aula ficou evidente a preocupação em garantir mais a questão da alfabetização, ou seja, é como se ela fosse algo à parte nesta série e que as outras áreas do conhecimento ficassem caracterizadas como algo a ser cumprido, mas que o importante é a Língua Portuguesa. À matemática também é dada uma atenção especial, porém, ainda menor do que a Língua Portuguesa.

Baseando-se no modelo de interpretação do currículo proposto por Sacristán (2000, p.105), é possível identificar o nível ou fase de objetivação em que os planejamentos que são apresentados pelas professoras se encontram.

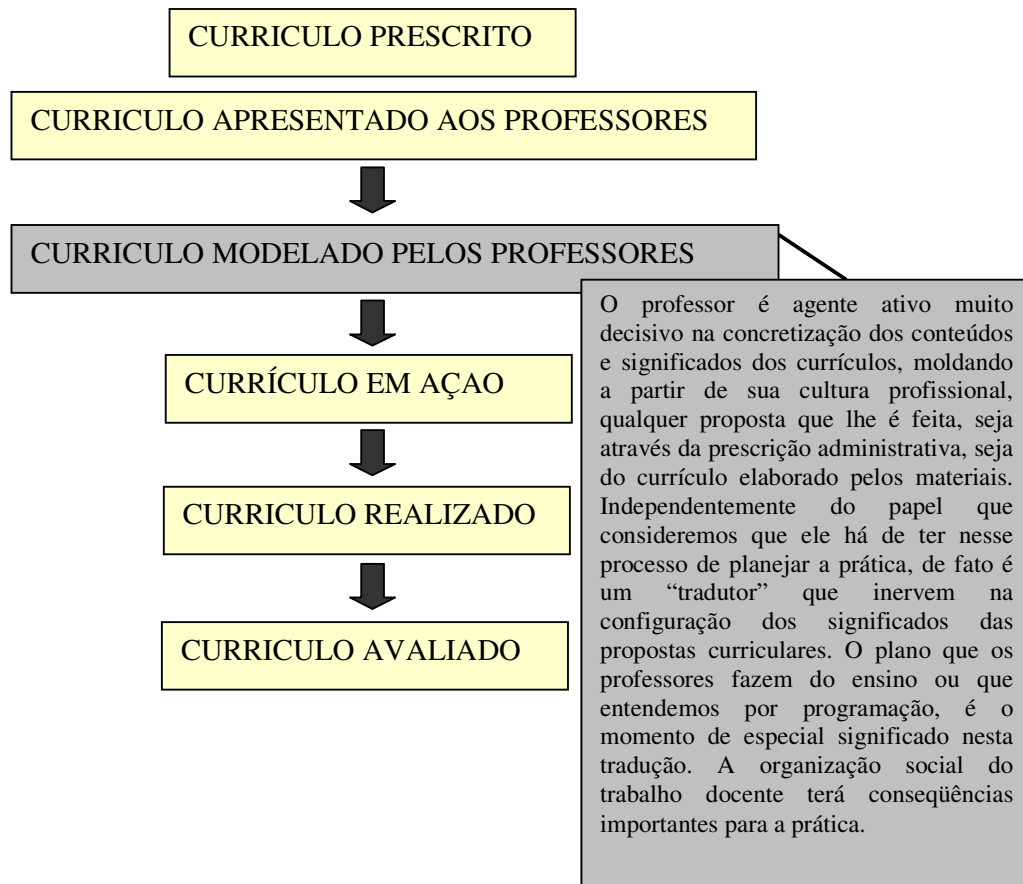


Figura 1: (A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento)

O currículo remodelado pelas professoras demonstrou a pobreza do conteúdo escolar selecionado para o processo de ensino. No planejamento do 2º ano percebe-se uma repetição baseada no plano institucional, a centralidade do ensino em detrimento da aprendizagem e a hierarquização dos sujeitos e das disciplinas escolares no espaço da sala de aula. Identificou-se também a fragilidade do trabalho com o conhecimento neste nível de ensino, principalmente no 1º ano, cujo trabalho é completamente voltado para o processo de alfabetização, como se apenas ler e escrever fosse o mais importante. Há uma predileção daquelas que seriam as capacidades básicas a serem desenvolvidas pelas Séries Iniciais: ler, escrever, contar...

Em entrevista com a professora do 1º ano perguntei sobre o que ela achava, em termos de currículo, que fosse o forte do 1º ano e ela respondeu:

“Ah, língua portuguesa, leitura escrita né (...), o que eu penso e o que eu faço em primeiro lugar no primeiro semestre é desenvolver a leitura e a escrita. No segundo semestre aprimorar fluência rítmica da linguagem na leitura né, aí eu vou trabalhar o z (...) lógico que a gente acaba trabalhando algumas convenções coletivas com uma criança: o m antes de p e b, né?, tem palavras que tem o mesmo som, mas eu vou usar o x ou ch (...) já dou, mas, informalmente, eu to falando, mas não to cobrando.”

E as outras áreas do conhecimento?

*“Eu acho que tem que tomar muito cuidado por que eles estão na fase também de codificar, de classificar, né?, trabalhar estimativa com a criança é muito importante, calculo mental, né? é (...) de idéias, então eu procuro dosar tudo, eu fico assim jogo de cintura e com o material didático que a gente tem trabalhado assim a gente tem voltado muito, o material natureza e sociedade foi muito rico, foi o cuidado com o planeta terra foi muito bom e eles gostaram muito. **Mas o carro chefe é a alfabetização!**”*

Quero chamar atenção aqui para o trecho acima retirado da entrevista com a professora do 1º ano. Mais uma vez ela fala que a alfabetização é o carro chefe. Portanto, questiono: Como é possível atender às diferenças com um plano curricular tão “enformado”, fechado e já pré-estabelecido? Percebe-se o tempo todo, na prática, que este currículo homogeneíza. Se o aluno ainda não lê, por exemplo, é gerado todo um problema em torno dele, da sua aprendizagem, etc., porque ele tem que acompanhar o ritmo do grupo.

A escola não pode continuar reforçando as diferenças colocando em evidência aquele que não é igual aos outros, ou aquele que não sabe, que não acompanha, que não aprende... Neste sentido comungo com Adorno (2003) quando ele diz que este tipo de Educação “mutila o homem”; os rituais da escola, os exercícios e os mecanismos de avaliação, pautados pelos princípios de separar, ordenar e excluir, preparam sujeitos para um percurso de vida que nada se difere daquilo que foi a separação das pessoas entre aquelas que mereceriam e que deveriam ser encaminhadas para os campos de concentração. Concluindo, acredito que um currículo que verdadeiramente vise ao atendimento às diferenças, deve pautar-se na seguinte concepção:

“Concebo currículo como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo.” (MOREIRA, 2001, p. 68).

Considerando esta complexidade do currículo, percebe-se que, tanto os fatores internos, quanto os externos a escola, também devem ser considerados na concepção do currículo, pois as aprendizagens que ocorrem dentro da escola não se realizam no vazio, elas são previamente selecionadas e determinadas socialmente, o que, de certa forma, acarreta uma “limitação” dos currículos prescritos acerca dos conhecimentos.

As práticas, por sua vez, podem ampliar as possibilidades de concretização do currículo, mas, também, podem tornar-se condicionadas pela forma como o currículo se organiza. Neste sentido, há vários fatores, que serão vistos no próximo capítulo, que podem levar as práticas curriculares a não corresponder ao currículo prescrito e vice-versa, pois o mesmo pode não corresponder às condições de concretização destas práticas.

CAPÍTULO 4: AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

4.1 Como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores

“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, etc...) Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou insucesso através da avaliação formal e informal, construir identidades e trajetórias...” (PERRENOUD, 1993, p.28).

As práticas curriculares observadas no cotidiano da sala de aula, a partir de suas características, levou-me ao questionamento sobre as articulações existentes entre o currículo presente no contexto observado, aqui, no caso, a sala de aula e o discurso da Escola X. O que se percebe é a existência de um condicionamento dado pelo tempo e espaço da escola ao contexto da sala de aula, contexto este que interfere diretamente no tipo de trabalho desenvolvido pelas professoras.

Como é dito no próprio currículo da Escola: “cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem considerando as demandas e as individualidades de cada criança”. A concepção de educação para a diversidade nesta Escola implica “propiciar ao aluno uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais”. Mas as evidências nas práticas observadas em sala de aula não confirmam o que é proposto no currículo prescrito. Na turma do 2º ano, por exemplo, há uma aluna considerada, pela escola, como “especial”.

A “Preta” está na escola desde o 2º período da Educação Infantil, que corresponde à faixa etária de 5 anos. Agora ela está no 2º ano, com 9 anos de idade. Ela permaneceu por dois anos no 2º período. A escola a considera uma criança especial, acreditando que ela tem algum comprometimento neurológico por apresentar atitudes que não são comuns da sua idade: comer coisa do chão, não acompanhar o raciocínio da turma, demonstrando, segundo informado, que o desenvolvimento pedagógico é aquém no grupo, sendo que a maioria das crianças

estão com 7 anos. Este é realmente o nome da criança. Segundo as professoras do 1º e 2º ano, a mãe escolheu por causa de uma protagonista em uma novela.

Mas não há diagnóstico sobre o problema dela, nada que comprove tal situação. Em todas as entrevistas realizadas, disseram que, por várias vezes, solicitaram um diagnóstico externo da criança; porém, a mãe nunca trouxe nada para a escola. As informações que a escola tem são as fornecidas em reunião pela própria mãe. Desta forma, a escola faz o que é possível.

“Considero nossa escola inclusiva; tivemos a “Preta” como experiência, todo mundo e eu, a coordenadora, procurava buscar atividades que ajudavam a desenvolver estratégias, entrei várias vezes em contato com a psicopedagoga dela e procuramos trabalhar juntas.” (Professora do 1º ano)

Ao referir-se em trabalhar juntas, a professora entrevistada disse que pedia à psicopedagoga, que era também conhecida dela, dicas de atividades para trabalhar com a aluna em sala de aula. A professora relatou que a “Preta” estava com uma psicopedagoga muito boa e que ela a conhecia da época que estudaram juntas.

Ao mesmo tempo em que a escola diz não saber sobre o que realmente a criança apresenta, a mesma se encontra em acompanhamento com uma psicopedagoga, pois este apoio profissional foi solicitado pela escola para cuidar da parte pedagógica, que, no momento, pareceu ser a principal preocupação da escola.

“Agora imagina essa menina aqui na 4ª série, eu fico pensando, uma clientela que é gente de uma classe respeitada, classe média pra cima, tem um grau de educação bem grande, ter que conviver com essas dificuldades... Não que eu acho que é ela é o problema, mas por mais que a gente fale os valores e eu acho que os meninos respeitam muito ela aqui dentro da sala, porque era para eles estarem falando o tempo todo que a Preta atrapalha (...) A gente vê que ela chega no limite da sala e que eles precisam de concentração, mas ela quer atenção, se ela fizer uma pergunta... pode saber que qualquer pessoa que vem aqui na sala ela chama atenção! Faz parte da vida dela isso. Agora isso pra ela não afeta, ela sai daqui feliz, ela convive bem com os alunos. Agora ela tem problema de obesidade e isso atrapalha ela muito, ela é proibida de comer doce, proibida de comer isso, agora começou pegar lanche dos meninos, começou a roubar lanche dos meninos, hoje ela entra no banheiro... ela não pode ir sozinha porque ela começa aprontar no banheiro. Ela é atrasada na turma. Já perdeu dois anos no segundo período, e não tem um diagnóstico, a mãe nunca trouxe um laudo e nem fala o que a menina tem;

fala que ela tem que tomar remédio, 'pra quê o remédio ninguém sabe'... Eu vou avaliar dentro do eu posso. Você acha que uma criança dessa vai pra terceira série? Você acha que vai adiantar ficar comigo na segunda série com outros alunos? Aqui, nesse colégio, é realmente o lugar dela? Eu acho a história dela é muito complicada... mas é uma criança que cativa, é uma criança meiga, é uma criança que eu tenho, mas eu acho que ao mesmo tempo eu tenho que dar conta dela (...). Você tem que ver na hora que ela começa a fazer graça, escorregar na carteira, começa a levantar e fazer outras coisas. Você precisa vê o que ela já aprontava já na educação infantil!" (Professora do 2º ano)

"Olha, aos poucos eu acho que a escola tem que ir se adaptando às crianças inclusivas, muita coisa ainda falta pra tá complementando isso. Quero dizer que a escola tem que ser preparada pra criança inclusiva.... Apesar de ter uma pessoa aqui na escola que necessita desses cuidados eu acho que a escola ainda tem muita coisa e principalmente preparar o professor também... Acho que hoje recusar uma criança inclusiva já não existe mais, não existe rejeição disso, eu acho que aos poucos as pessoas aprendem a conviver com isso, as próprias famílias que se entregam nesse objetivo, eu acho que realmente tem que ter uma boa auxiliar em cima disso, uma pessoa que te ajuda na hora das emergências, então eu acho que ainda falta aqui na escola uma estrutura muito em cima disso." (Professora do 2º ano)

Percebe-se nas falas das professoras que há uma boa vontade para desenvolver um trabalho na busca do atendimento às diferenças, mas as práticas curriculares, da sala de aula, apresentam-se sedimentadas, visando a uma aprendizagem homogênea. Os discursos sobre as diferenças no processo ensino-aprendizagem, presentes no currículo prescrito, não condizem com certas ações uniformizadoras em sala de aula. Desta forma, as soluções pensadas para o enfrentamento das dificuldades dos alunos, na perspectiva destes discursos, ainda são frágeis, o que acaba reforçando o discurso de incapacidade do professor para lidar com a diferença. A partir da observação das práticas, utilizadas pelas professoras em sala de aula, e dos discursos, que neste caso constituíam os currículos prescritos, da Escola X, foi desenvolvida uma análise entre o discurso e a prática, na tentativa de verificar uma articulação entre eles.

Em entrevista com a professora do 1º ano perguntei se ela achava que a escola atende às diferenças, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, ou não, e ela comentou:

“Eu respeito, em sala de aula eu respeito e valorizo, eu tomo muito cuidado pra auto-estima da criança não cair, é um ajudando o outro... Trabalhar com interação entre os colegas pra não ter dificuldade. Não trabalhar com a individualidade, com a dificuldade, então eu acho que o respeito tem que ser mútuo em sala de aula, então desde o início você tem que criar aquele ambiente pra isso, que eles possam trabalhar mais concentrados, que eles possam trabalhar com interação saudável entre eles, um ajudando o outro eu respeito o tempo da criança sabe...”

“... Eu não comparo, por que cada um é um, pelas suas características, pelas suas dificuldades. É o que eu falei em reunião: Gente, cada um é um, cada um tem suas características, suas dificuldades e aqui são respeitadas. Eu nunca comparei um aluno com outro, nunca fiz assim. Valorizo, procuro trabalhar a auto-estima positiva da criança, não deixo a dificuldade dela transparecer pra turma pra não ter crítica. Isso que eu acho que é um ambiente favorável em sala de aula, um clima favorável pra gente desenvolver o trabalho educativo e isso graças a Deus eu consegui, porque tinha muitas diferenças e um ajudando o outro não teve críticas entre os colegas”.

A leitura que eu fiz da sala de aula do 1º ano é que a professora realmente se envolve com a aprendizagem dos alunos; porém, quando ela fala da questão de trabalhar com a individualidade, por exemplo, ela quer dizer que vai até a mesa de cada aluno ver como ele está produzindo. Mas as atividades continuam voltadas para o coletivo, ou seja, os alunos que estão caminhando com autonomia são parabenizados. Já os que encontram dificuldades são apontados como problema. Há um equívoco nas práticas observadas sobre o que é respeitar a individualidade do aluno, as diferenças. A comparação existe, sim, e inclusive sobre a família que acompanha e a que não acompanha. *“Olha a diferença, essa menina aqui a família é super presente, ela chegou com um pouco de dificuldade e agora olha como ela está!”* (Fonte: Caderno de campo)

Outro exemplo de comparação foi observado na correção de uma tarefa de matemática no 2º ano. Alguns aspectos, relacionados abaixo, me chamaram a atenção.

A professora convidou alguns alunos para fazerem a correção no quadro, e neste momento, foram chamados aqueles alunos que apresentavam um melhor desempenho; um aluno que teve um pouco de dificuldade para entender o raciocínio dos colegas que foram ao quadro quis participar da correção, mas não teve a atenção da professora. Quando terminou a correção, ele disse que havia acertado tudo: “Oba! Acertei tudo professora!” “Parabéns Mateus!”, disse a professora. Mas, na verdade, ele tinha apagado tudo e consertado de acordo com as respostas que os colegas deram. A professora não observou o fato. Uma outra criança também não conseguiu acompanhar a correção. Esta aluna é considerada pela escola uma aluna com Necessidades Educativas Especiais. “Ô Viviane...” a aluna chamou diversas vezes pela professora e a não foi atendida. Passou a aula inteira sem compreender a atividade e sem contribuir com a sua participação em momento algum. “Ela não termina as tarefas, muitas vezes nem as faz; enfim, fica bem à parte na sala de aula.” (Fonte: Caderno de campo)

Este é um exemplo típico de exclusão que ocorre com muita frequência nas salas de aula observadas. São dadas vozes aos “bons” alunos, pois os “maus”, estes não têm vez. O que eu percebi é que as dificuldades que eles apresentam frustram os professores e muitas vezes até os deixam irritados. Em alguns comentários que fizera comigo enquanto observava as aulas, senti uma certa angústia na fala das professoras: *“Não é possível, já fiz tudo para esse menino aprender!”* *“Eu estimo, incentivo, mas a coisa não caminha!”*

O comentário abaixo foi feito pela professora do 2º ano, durante uma aula de português, em que foi solicitada a leitura de um texto. Ele retrata um pouco do que é recorrente em diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula. A professora, ao convidar os alunos para lerem em voz alta lá na frente, não chamou a “Preta”. Aí a criança começou a atrapalhar a leitura dos colegas com barulhos, cantos, gritando pelo nome da professora... Já desgastada, a professora desabafou:

(...) Eu já desisti de pedir pra ela fazer até o final, ela começa chorar, ela começa desesperar e dizer que ela não consegue. Ela começa a falar: “Eu quero participar!” E, às vezes, a gente sabe que ela não dá conta, mas ela quer ir com os meninos (...) Então eu tento chamar ela assim; num momento que eu vejo que ela pode fazer alguma coisa... Adianta mandar ela ler aqui na frente se ela vai ficar o tempo todo gaguejando? Os meninos não começam a rir porque são menores ainda,

eu acho que eles entendem e têm compreensão com ela porque convivem junto dela desde o segundo período (...).”

Mais uma vez a criança é excluída por não estar dentro de um padrão esperado em relação às expectativas de sua aprendizagem. Neste sentido as diferenças no processo de aprender excluem, pois se a aluna não atende a um padrão ela não pode revelar o que sabe (do jeito dela) fazer porque será motivo de “chacota”. O princípio da homogeneização é retomado nas práticas observadas o tempo todo e não há esforço algum da professora em garantir que as diferenças não sejam vistas negativamente.

A pesquisa nos conduz sobre uma lógica de currículo que só pode ser compreendido a partir das práticas presentes na escola, sendo os sujeitos destas práticas também elementos deste processo. Segundo Apple (1999), na escola os estudantes são as pessoas que se encontram nos centros das atenções. Principalmente no que se refere aos “problemas” de comportamento, emocionais ou educativos específicos. Portanto, existe uma forte tendência para afastar a atenção, quer da inadequação educativa da própria instituição, quer das condições burocráticas, culturais e econômicas que as determinam.

Ainda, segundo o autor, há os rótulos institucionais, sobretudo aqueles que implicam qualquer tipo de desvio, que têm um toque de significação moral – a criança não é apenas diferente, mas inferior aos outros –, a sua aplicação produz um impacto profundo... Uma vez que só um estudante é reclassificado, o efeito destes rótulos é imenso, pois exige formas de “tratamento” que tendem a confirmar a pessoa na categoria institucionalmente aplicada.

As práticas curriculares observadas na Escola X, em sua maioria, evidenciaram uma homogeneização do processo de ensino e de aprendizagem e, neste sentido, uma uniformização das práticas encontradas na sala de aula. Neste contexto, a escola só pode considerar o aluno que não se enquadra no padrão como um problema para o professor – é difícil lidar com ele.

A maioria das aulas eram planejadas, em ambas as turmas observadas, de acordo com o “Plano de Ação Pedagógica” (ANEXO 2 E 3), visando ao cumprimento do programa do livro didático. Os conteúdos eram trazidos, expostos e imediatamente cobrados, sendo raras as possibilidades de diálogo e escuta dos alunos.

Em uma aula de Português no 2º ano, a professora estava trabalhando o uso do ponto de interrogação nas frases, e a sua intenção era mostrar para os alunos a maneira com que se lê uma frase interrogativa para depois fazer uma diferenciação do uso do ponto de exclamação em um poema que seria lido pela turma:

Professor: *Será que eu fico sempre com a mesma idade? Ou eu falo assim: Será que eu fico com a mesma idade. Como é que a gente vai ler?*

Aluno: *Será que eu fico sempre com a mesma idade?*

Professor: *Ah, então está perguntando! Será que a gente fica sempre com a mesma idade? Helena! Você tem a mesma idade desde que você nasceu, Helena?*

Aluno: *Não.*

Professor: *Cada ano eu comemoro mais um ano de vida no dia do meu aniversário, então todo dia e todo mês tem alguém que comemora aquele aniversário num determinado dia e num determinado mês, e às vezes coincide, né Mariana?*

Professor: *Tem alguém que faz aniversário no mesmo dia, mas a gente cresce de ano em ano e não no tamanho, mas na idade, né?*

Professor: *Então olha aqui, este poema agora nós já sabemos (...) Porém eu não leio ele como texto informativo, eu não leio ele como se estivesse fazendo uma pergunta, eu não leio ele como se tivesse feito uma pergunta, eu vou lendo com exclamação com admiração, agora é hora da gente fazer (...) vou olhar, eu quero o livro em cima da carteira (...) ou com o dedinho ou com a régua, não pode (mur) ter resmungo se não atrapalha o colega (...) eu acho que tem gente que está lendo com a boca (...) bom (...) eu acho que (...) eu quero saber quando chegar aqui na frente se a leitura está boa (...) aqui Gabriel, Vinicius, vem aqui na frente, olha o Fernando hoje está falando (...) eu fiquei feliz de saber que tem gente que tá falando! Olha a postura de quem eu chamei aqui, quem tá faltando?*

A professora vai andando pela sala, orientando os alunos para marcar onde está no poema com o dedo ou com a régua. A leitura deve ser silenciosa, então ela pede que os alunos façam silêncio. Neste momento não ficou claro para mim se os alunos haviam compreendido a diferença entre o uso do ponto de interrogação e do ponto de exclamação, pois o tempo todo a professora está falando e os alunos praticamente não têm a oportunidade de colocar suas idéias para dizer se

compreenderam ou não o conteúdo ali estabelecido pela professora. Esta prática homogeneiza o processo de ensino, pois parte-se do pressuposto de que todos alunos haviam compreendido o exercício.

Ao terminar a leitura silenciosa a professora solicitou que os alunos, cada um na sua vez, lessem em voz alta o poema para ela verificar se eles estavam usando a entonação correta na leitura de acordo com as pontuações trabalhadas. Depois de várias leituras a professora perguntou quem estava faltando ler ainda. Neste momento a “Preta” fala: “Eu não fui!” A professora responde dizendo que naquela hora ela não iria. E, assim, ela vai se esquivando de proporcionar situações em que aqueles que não acompanham o ritmo de aprendizagem do grupo tenham, também, a oportunidade de participar de atividades como estas.

Michael Apple, em sua obra *Ideologia e Currículo*, utiliza a palavra “silenciada” para retratar que há um processo ativo no qual os grupos dominantes fazem um esforço para manter o poder de seus significados hegemônicos e assim silenciam os outros. Na verdade, o que se percebe aqui são vozes silenciadas num espaço onde deveria prevalecer a construção de novos significados que podem e devem ser construídos mutuamente.

Ora, se a escola propõe uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem as necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias, como pode ela aportar na organização de seu currículo práticas uniformizadoras de partilhar o conhecimento?

Em entrevista com a professora do 1º ano perguntei como que ela fazia uma intervenção pedagógica na sala de aula para que os alunos com dificuldades, por exemplo, no processo de leitura e escrita, avançassem?

“Bom, a partir do nível em que o aluno se encontra, eu procuro atividades que atendam esse nível. Por exemplo, quem tá completamente alfabético, já tô partindo pra construção de frases, quem não está, eu tô dando uma cruzadinha, eu tô dando um saladão de letras, então eu tento diversificar as atividades e procuro mesclar a turma, quem tá alfabético vai sentar com quem tá silábico-alfabético. Durante as atividades eu faço um ajudar o outro, o que tá alfabético vai ajudar quem tá com silábico-alfabético, o que tá pré-silábico vai sentar com o que tá com silábico-evoluído entendeu? É um ajudando o outro.”

Mas os registros de campo revelam que estas práticas citadas pela professora correspondem, em parte, ao que foi dito por ela. Nas atividades organizadas para atender aos diferentes níveis em que os alunos se encontram, os alunos são realmente distribuídos em grupos diferenciados conforme o relato da professora; porém, a intervenção dela leva a que todos os alunos, no final, compreendendo ou não o exercício, terminem a tarefa. Muitos aproveitam a situação do grupo e apenas copiam as respostas. Aí, quando ela vai ver, fala “meus parabéns!” Então, a proposta é voltada para a individualidade do aluno, mas a prática não atende aos objetivos, mesmo que ela não perceba.

Como afirma Forquim (1992, p.31), o fato das instituições escolares serem locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e, por meios sistemáticos, conjuntos de conhecimento, de competências, de representações e de disposições que correspondem a uma programação deliberada, faz dela um local por excelência, nas sociedades modernas, de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

Mas, cabe ao professor, à educação escolar, tornar os saberes efetivamente transmissíveis, assimiláveis àquele público para o qual se pretende ensinar; cabe a ele um trabalho de reorganização, de reestruturação do conhecimento para torná-lo acessível ao aluno.

“É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato como o outro não-idêntico, o diferenciado.” (ADORNO, 2003, p.27).

É completamente incoerente encontrarmos no discurso ideais que expressam uma educação integral; que proporcionam o desenvolvimento humano em todas as dimensões: intelectual, cognitiva, psicoafetiva, ético-social; que garantem ao indivíduo um sentimento de pertença, de acolhida do diferente. Nas práticas nas quais convivem ações teóricas identificamos um currículo que não dialoga com os ideais estabelecidos.

Percebe-se nas práticas instituídas que é necessário um distanciamento do didatismo, ou seja, é preciso fazer uma resignificação do processo de movimento do saber científico para o saber ensinar e que, por meio deste, se transforma no saber escolar. Este processo de transformação de objetos de conhecimento em objetos de aprendizagem é a significação do termo “transposição didática”, introduzido em 1975

pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard, em 1985, em seu livro *La Transposition Didatique*. Segundo Chevalard, para chegar à escola o saber científico sofre uma série de transformações que o simplificam, para convertê-lo em objeto de estudo de determinada disciplina. Observe o trecho abaixo, retirado de uma aula de Ensino Religioso após o trabalho com um poema sobre Páscoa:

Professora: *Quem sabe falar o que é verso? Mateus, verso é cada linha de poema, é cada linha que compõe o poema (...) Aqui nós vamos trabalhar com oito símbolos da páscoa. O primeiro é o coelho da Páscoa. Você sabe o que representa o coelhinho? A fecundidade! Você sabe por que o coelhinho é a fecundidade? O que é fecundidade? O que é isso? Por que o coelho é o símbolo da páscoa? Você sabe Preta?*

Aluno: (...) *Pois é eu...* (A professora não ouviu a resposta)

Professor: *Você sabe, Gabriel, por que o coelho é o símbolo da Páscoa?*

Aluno: *Não (...) entendi nada.*

Professor: *Porque a Páscoa representa Jesus, mas eu quero saber o coelho, por que na Páscoa tem coelho, tem ovo? Por que será que o coelho representa o símbolo da páscoa? Por que ele bota ovo? O coelho bota ovo?*

Aluno: *Não (...)*

Professor: *Olha, gente, o coelho é considerado fecundidade. O que é fecundo? É aquele que é fértil produz muitos filhotinhos ao mesmo tempo, (...) é vida; (...) então aquilo ali é vida e o coelho é considerado tão fértil (...) olha alguém falou (...) levanta a mão quem falou (...) Que mais do coelhinho?*

(Ninguém respondeu)

Professor: *Aí, eu vou entregar o segundo símbolo da Páscoa que é o girassol e o girassol também que é uma semente... por isso representa a vida. O que essa planta dá, gente?*

Alunos: *Vida.*

Professor: *Dá vida de quem gente?*

Alunos: *De planta.*

Professor: *Ela é uma planta que gosta de sol, é uma flor de jardim, Ela é considerada também um dos símbolos da Páscoa.*

Nesta aula a professora queria trabalhar o conceito de Páscoa e, para isto, ela recorreu aos símbolos da Páscoa. Ao tentar esclarecer por que cada símbolo remetia à Páscoa, ela esbarrou no conceito de fecundidade. Considerando este um conceito complexo, que depende de uma série de conhecimentos anteriores, a explicação para o conceito foi superficial e, além disto, não ficou claro o entendimento deste conceito para os alunos. Outra questão observada é ausência de escuta da professora que mostrou-se preocupada apenas em repassar o conhecimento, mas em nenhum momento fez o inverso; saber se aquele conhecimento foi construído ou elaborado pelo grupo.

A didatização dos conhecimentos na escola é, por vezes, inevitável; resta ser feita de maneira adequada. Assumimos esta perspectiva na medida em que os alunos, quando chegam novatos na escola, precisam ajustar-se às condições daqueles aprendizes e às condições em que se ensinam e se aprendem saberes sistematizados, condicionados por certos prazos e restrições. Os estudos de Sampaio (1988) nos mostram como as escolas ainda estão centradas no coletivo e no ensino dos conteúdos destituídos de significados:

Parece que a escola foi forçada a abrir seus portões, à medida em que chegavam novas e indesejáveis levadas de novos alunos, e foi criando mecanismos de defesa e não de acolhimento, porque não sabia como acolher, uma vez que não tinha dúvida sobre a qualidade e adequação de seu trabalho secular... Os conteúdos fixos, o ensino à parte, a aprendizagem dependente do apoio familiar, como antes, quando chegavam os que podiam talvez responder melhor a esta resposta O fracionamento do tempo, o recorte e aperto dos espaços, as relações interpessoais, a hierarquização dos serviços... este conjunto de elementos impregna o currículo, e tudo isto integra o currículo considerado em sua prática, e é também o que segura a cena como texto principal. (SAMPAIO, 1988, p.166)

O currículo pode ser compreendido como um campo de atividades envolvendo múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, em constante inter-relação; isto quer dizer que, para compreendermos as práticas curriculares da sala de aula, precisamos considerar os elementos intrínsecos e extrínsecos a estas ações.

Portanto, o professor, como sujeito ativo no sistema curricular, configura um currículo com sua prática, a partir das escolhas que faz. Estas escolhas, por sua vez, podem acarretar muitas vezes a “semiformação” do indivíduo. A chave da crítica adorniana em Educação está na concepção de que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais

de vida social, isto é, produz a semiformação. O desaparecimento do potencial crítico, esclarecedor e criativo da Educação produziu de fato uma semi-educação, uma “semicultura”, que se completa com a “semiformação”.

O travamento da experiência deve-se a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, á repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam as características da “semiformação”. (ADORNO, 2003, p.25).

Adorno nos chama atenção para a ausência da capacidade reflexiva do ser humano e, pode-se dizer, que ele nos alerta para um grande equívoco que às vezes acomete a educação. No processo de educar o sujeito é percebida, inúmeras vezes, a forma com que determinados conhecimentos sociais e culturais são banalizados. Fica evidente uma cultura escolar carregada de acúmulo de informações, de generalizações, sem espaço para reflexão.

O professor realiza o currículo prescrito centralizando sua prática no ensino em detrimento da aprendizagem. Fica evidente a hierarquização dos sujeitos e das disciplinas escolares no espaço da sala de aula. Percebe-se como é frágil o trabalho com o conhecimento nos anos iniciais, pois há uma grande tendência a buscar-se apoio pedagógico no senso comum. A priorização de determinadas disciplinas, centrando-se o trabalho naquelas que seriam as capacidades básicas a serem desenvolvidas pelas Séries Iniciais: ler, escrever, contar..., demonstra a fragilidade com que o currículo vem sendo recontextualizado e, por isto, faz-se necessária a leitura da sala de aula.

4.2 A realidade da sala de aula: a relação entre o discurso e a prática

Ao tentar compreender o trabalho da escola diante das diferenças que os alunos apresentam no processo ensino-aprendizagem, focou-se na análise das práticas curriculares da sala de aula por verificar que este espaço poderia ser revelador da lógica que guia as práticas escolares diante das diferenças. Ao longo das observações, percebeu-se que é urgente um movimento sobre estas ações.

Sacristán (2000) sugere que existe o currículo prescrito, o currículo moldado pelo professor e o currículo em ação, todos em constante inter-relação. Retomando o significado do currículo prescrito, ele se refere às determinações e orientações que organizam os sistemas de ensino e servem como referência para a organização dos currículos. No entanto, embora haja prescrições para o trabalho docente, oriunda dos currículos oficiais ou de diretrizes definidas na própria escola, o professor é um sujeito ativo na efetivação do currículo. Por isto, as prescrições são geralmente modificadas pelo professor de modo a adequá-las às suas necessidades concretas ou à sua história pessoal, constituindo o currículo moldado pelo professor. Logo, o currículo se concretiza na ação pedagógica propriamente dita, o currículo em ação³¹.

Para compreender a recontextualização do currículo prescrito nas práticas curriculares cotidianas de sala de aula, tornou-se necessário observar, além das práticas de seleção, como o conhecimento escolar era distribuído e organizado pelas professoras regentes e as intervenções que ali eram feitas por elas. *“O currículo prescrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização.”* (GOODSON, 1995, p.21).

Em uma aula de matemática a professora do 2º ano propôs um trabalho com resolução de problemas:

*“(...) Vô Carlos tem que fazer uma casinha para cada um dos onze cachorros, então ele tem onze cachorros lá na fazenda dele. Ele já fez cinco, só que ele precisa de onze, quantas casinhas ficarão faltando para o Vô Carlos construir? Cada um vai pegar e fazer assim oh, escreve o que você faria para responder a perguntar de vô Carlos, olha a pergunta que ele faz quantas casinhas ainda **faltam**? Eu falei **faltam**, eu não falei **faltão**³², então ainda não foram construídas... vocês podem completar. Como é que eu começo a frase?*

³¹ O currículo em ação é, na prática real, guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. É uma fase que dá sentido real ao ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, interações, etc., que se produzem na mesma. (SACRITÁN, 2000, p.105).

³² A professora trabalha, no momento, a situação dos verbos que flexionam em am e **ão**, nos tempos futuro e passado. Ela não se atentou, nesse momento, para o seu próprio erro. Deveria ter dito faltaram e faltarão. (Caderno de campo).

Aluno: *Letra maiúscula.*

Professor: *Maiúscula, como é que eu termino a frase?*

Aluno: *Ponto final.*

Professor: *Ponto final porque é uma frase afirmativa. Quem já terminou, aguarda, que a gente vai pra número dois.*

Aluno: *É pra responder sim e não?*

Professor: *É pra responder resposta completa, eu não quero sim nem não, não é isso que tá perguntando... olha pergunta: quantas casinhas ainda faltam? (...) olha aqui... se você comentar com seu colega (...) então pensa na sua maneira de responder. Vamos combinar o seguinte: cada um que terminar vai levantar a mão... aí eu já sei quem já terminou, pode por aí em cima da mesa isso (...)*

Aluno: *Viviane!*

Professor: *Eu falei que eu não vou responder isso, eu tô vendo Carlos com letra minúscula. Pode escrever Carlos com letra minúscula gente?*

Aluno: *Não.*

Professor: *Não por quê?*

Alunos: *Por que é nome de pessoa. (...)*

Percebe-se que, ao colocar o currículo em ação, a professora está preocupada com a forma e não com o conteúdo, se ele estava sendo compreendido pelos alunos ou não. O objetivo era que os alunos fizessem o cálculo mental, mas alguns alunos só conseguiam resolver o desafio apoiando-se no concreto, contando em voz alta. Para a professora não importava a elaboração do pensamento do aluno, o que ela queria ver ali era quem escrevia o resultado certo sozinho.

Nesta classe do 2º ano, como dito anteriormente, há uma aluna que demanda muita atenção da professora. Em entrevista, a professora relatou que:

“Nós não temos o diagnóstico da Preta por isso que eu não posso te falar que ela não está realmente inclusa... nós já pedimos assim o laudo neurológico, psicológico, já encaminhamos ela para um neurologista... a mãe não tem o retorno. Acho que a mãe já sabe do problema que tem, mas às vezes não quer encarar o problema de frente, pra ela o importante não é que a Preta esteja realmente com nota não, o importante é que a Preta esteja convivendo de uma maneira heterogênea dentro do grupo, que seja diferente, ela sabe, que ela tem o potencial

dela, ela sabe, ela é uma criança inteligente, ela é uma criança esperta, mas é uma criança que tem dificuldade, ela tem problema motor “ela tem questões motoras”, ela tem questões emocionais muito graves, ela teve eu acho que fazer cirurgia de risco, mas eu não tenho um diagnóstico na mão, então como que eu vou tratar uma criança que eu sei que tem um problema se eu não tenho o porquê, de avaliar o que, o que ela tem, ela tem o déficit de atenção, ela tem problema neurológico, ela tem problema só psicomotor...”

Considerando este fator, a professora mantém uma relação diferenciada com a aluna, que muitas vezes é deixada um pouco de lado por não caminhar junto com o grupo. Ela quase nunca vai à frente fazer as leituras, resolver atividades no quadro. Percebe-se que os alunos que apresentam dificuldades não são ouvidos na sala, aí eles começam a chamar atenção de outras formas: conversando, entrando em atrito com outros colegas...

Em uma outra aula observada no 1º ano, a professora propôs uma atividade (aula preparada intencionalmente para atender às diferenças) diversificada em que cada um dos grupos iria trabalhar com uma atividade específica. Os grupos foram organizados mediante o seguinte critério de separação:

- Grupo1: alunos com dificuldades. Atividade: Cruzadinha de nomes de animais (neste grupo a professora ajudou as crianças a escrever pronunciando as palavras para os alunos perceberem os sons das letras).
- Grupo2: alunos medianos. Atividade: Cruzadinha (foi dada a mesma cruzadinha do grupo anterior, porém neste grupo os alunos deveriam escrever sozinhos).
- Grupo 3: alunos que são bons. Atividade: Produção de texto (a professora deu uma imagem para eles produzirem uma história sobre ela, também sozinhos).

O objetivo era o de dar uma atenção a cada grupo, dadas as suas diferenças, principalmente para aquele com mais dificuldade. Mas a professora delegava para sua auxiliar de classe a função de orientar os grupos 2 e 3 enquanto ela ficava com os alunos que eram considerados como sendo aqueles que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”. Segundo a professora, o número de alunos na classe, 26, era um número muito grande para ela dar uma atenção individualizada a todos, portanto ela contava com a ajuda da auxiliar para que isto ocorresse.

Professor: *Então quem for recebendo a atividade, coloca nome e data, tá? Não esquece, com capricho, com capricho, tá? Vamos, Gabriela, vamos fazer então, decorar (...) o que está escrito aqui, Julia? Pensa e lê pra mim (...) ah, quem conseguiu pensar?*

Aluno: *Eu.*

Professor: *o que?*

Aluno: *Não sei!(...)*

Professor: *Não! Aqui oh, essa palavra... o que será que é essa palavra aí? Ah! O que vocês acham? (...) alguém já te ensinou o que está escrito aí (...) ah! O que, que será? tenta ler (...)*

Não, esse é o caça-palavras... o que esse é aqui?

Aluno: *cruzadinha!*

Professor: *Cruzadinha, isso... Então o que será que está escrito aqui?*

Aluno: *Cruzadinha.*

Professor: *Isso, então esse grupinho aqui vai trabalhar com essa cruzadinha... o que, que é essa cruzadinha? Quais as figuras que aparecem? São frutas?*

Aluno: *Não.*

Professor: *É uma cruzadinha de...?*

Alunos: *Animais.*

Nesta situação a professora procurou uma forma de atender ao que o currículo propunha, ou seja, uma proposta de trabalho diversificado para atender às diferenças. Mas ela, naquele momento, atendia apenas a um grupo, enquanto os outros estavam delegados a outra pessoa. Então eu pergunto: Será que ela estava incluindo a todos os alunos? O número de alunos na turma seria um dificultador para o atendimento às diferenças no processo de aprender?

O que se percebe é que não parece ser claro para a professora o que significa atender às diferenças no processo de aprender dos alunos, pois não se trata de cuidar só de um grupo e delegar o outro que, em relação àquele com mais dificuldade, também passa a ocupar o lugar de diferente. A prática demonstrada evidencia claramente a exclusão de um em prol do outro. Desta forma, sendo o grande foco das aulas voltados para o coletivo, o grupo que demanda mais atenção fica quase que sempre excluído e quando é proposta uma aula para atender às diferenças, o outro grupo passa a ocupar este lugar.

4.2.1 Identificando situações de aprendizagem que favoreçam e que dificultem a gestão da diversidade na sala de aula

De acordo com os dados recolhidos durante as observações em sala de aula, percebe-se que a maior parte das atividades são conduzidas no coletivo. As professoras têm o hábito de circular pela classe observando as tarefas dos alunos; neste momento a atenção é dedicada a pontuar o que está sendo desenvolvido. Nos casos dos alunos que apresentam “dificuldades”, foi verificado que eles geralmente se alienam aos processos da sala de aula e que, para as professoras, isto é visto como dispersão, falta de atenção e outras justificativas, mas todas são consideradas como problema dos alunos.

Algumas dificuldades foram registradas:

Professora 1º ano: (...) *Hein, Aline? tá precisando de mim aí? Nossa, está quase terminando sozinha, oh... terminou tá vendo? Parabéns, caminhou sozinha (...)* *Oh... quem já acabou aqui? A Zilda vai dar o caderno, vão colocar a data e escolher três bichos que foram anotados com ele (...)*

Bem, aqui a primeira dificuldade encontrada é a de realmente conduzir este trabalho sozinha e assegurar-se de que os alunos realmente estão produzindo, aprendendo, uma vez que falta ali o olhar observador da professora, pois a mesma ora encontra-se envolvida em um grupo, ora em outro. A aluna que a professora disse ter terminado a tarefa sozinha nada mais fez do que copiar da colega que estava sentada ao lado. (Observações de campo)

Além disto, a professora não percebe como está sendo a intervenção da auxiliar de classe, que tem uma atuação diferente da professora, pois facilita o trabalho para as crianças dando, muitas vezes, respostas prontas. Neste caso, como pode o professor ser um bom avaliador?

“Quem não vai fazer essa atividade agora vai trabalhar com a Zilda um saladão de letras. Enquanto isso eu vou orientar esse grupo aqui oh! Preste atenção.” (Professora do 1º ano)

“Olha aqui, com que letra começa esta palavra?

Não sei!

É o B! E depois?

E? Não é o A.” (Fonte: Caderno de campo)

A professora do 1º ano relatou que, no início do ano, após identificar os alunos que apresentavam dificuldades³³, ela imediatamente propôs um trabalho de intervenção pedagógica de forma bem lúdica em sala de aula. Uma das estratégias foi o Projeto: “Brincando, construindo e lendo” (ANEXO 4). É importante ressaltar que quando a professora fala destas dificuldades, ela está se referindo àquelas oriundas do processo de aquisição da leitura e escrita. A ênfase dada nesta série ao processo de alfabetização é notável.

“O carro chefe do 1º ano/9 é a alfabetização!” (Trecho retirado da entrevista)

Segundo a professora, aqueles alunos que, depois de um mês em que ela estava trabalhando com o projeto, ainda não haviam se desenvolvido e que ainda apresentavam bastantes dificuldades foram encaminhados para acompanhamento fora da escola. Algumas famílias foram chamadas e orientadas sobre o que fazer com as crianças; outras já foram encaminhadas para acompanhamento psicopedagógico.

Em entrevista com a professora do 1º ano ela relatou que a turma tinha muita dificuldade. Ao perguntar a ela se esta dificuldade era geral ou específica, ela respondeu:

“Eu acho, no geral, que minha maior dificuldade é que elas não são estimuladas em casa, elas não têm uma rotina, elas não têm assim alguém pra fazer o para casa, vão fazer uma leitura, vão fazer alguma coisa, não tem os pais... vou citar um exemplo aqui: Gabriela e Isabela são gêmeas, elas ficam por conta de uma empregada; eu já conversei com a mãe e tudo... elas têm é um acompanhamento só no sábado. Eu e a psicopedagoga temos que dar conta. São aquelas meninas de

³³ No início do ano letivo é feita uma espécie de avaliação, chamada pela escola de “Avaliação Diagnóstica”, onde são propostas algumas atividades para identificar o nível de desenvolvimento dos

potencial que poderiam estar melhor. Mas só brincam, brincam, dormem até tarde, pergunto se fez a leitura e falam que não deu tempo porque dormiram tarde. Então, quer dizer, elas têm muita dificuldade porque não têm uma interação com a família. Todos os meus alunos com dificuldades que eu tive eu chamei as famílias e poucas me deram apoio.”

A professora, o tempo todo, queixou-se muito em relação à parceria das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos, que ela considera insatisfatória. A queixa maior era a ausência dos pais na orientação dos filhos para as tarefas escolares. Eles ficam por conta de empregadas, com babás, que não são qualificadas para este tipo de ajuda às crianças.

“Muitos pais não tem interação com os filhos. Tem umas crianças que eu vi que venceram e tem hora que eu fico assim oh! Mãe o dia inteiro fora, eu entendo a situação hoje, mãe tem que sair pra trabalhar fora o dia inteiro e o filho fica com a empregada. A empregada faz o dever de casa e olha lá se sabe alguma coisa. Não cria uma rotina de estudo: Agora que já fez o para casa vamos fazer uma leitura, vamos desenvolver um jogo, vamos conversar um pouco, vamos fazer uma pesquisa... Eu acho que é isso, a falta disso dificulta muito o trabalho.” (Professora do 1º ano)

De acordo com os estudos de Lunardi (2005), a prática curricular quando orientada ao coletivo exige do aluno um trabalho individualizado, na medida em que prevê uma exposição, exercitação e fixação. O aluno que não conseguir trabalhar desta forma vai ter o seu desempenho prejudicado e vai vivenciar uma grande diferenciação entre ele e seus colegas. Com o passar do tempo, esta dificuldade acaba limitando suas possibilidades de aprendizagem em sala, dando origem, como no caso verificado na escola estudada, ao grande número de crianças encaminhadas ao serviço de apoio. Em entrevista com a coordenadora ela mostrou quando é necessário algum tipo de encaminhamento, e qual é o procedimento adotado para que eles sejam feitos:

alunos em relação a leitura e escrita. Também são avaliadas algumas noções matemáticas, como conhecimento de número, raciocínio lógico-matemático, etc.

“A primeira coisa que a escola faz é um diagnóstico desses alunos não só no coletivo, mas também individualmente e, a partir desse diagnóstico e da observação, a primeira coisa que a gente faz é tá conversando com a família, pra saber como que a família percebe essa criança e pra ela entender como que nós também estamos percebendo essa criança; então, às vezes, a dificuldade pedagógica é tão comprometedora, ela é tão séria, às vezes é algo emocional que tá por debaixo dos panos, então a gente tenta encaminhar. A gente faz um encaminhamento sempre quando há uma urgência e quando a gente é que detecta, diz que o problema vai além da escola. Aí a gente faz o encaminhamento, né? Ou pra um psicopedagogo, ou pra um psicólogo, ou pra um psicomotricista, ou pra um fonoaudiólogo, vai depender muito do que a gente detectou ali em termos dessa avaliação; às vezes pra uma aula particular, pra um acompanhamento do para casa (...) Esse encaminhamento, normalmente, a gente dá um suporte pra família pra que ela procure alguém que realmente vá auxiliar, né? Solicitamos que haja uma “comunicação”, um feedback, uma comunicação entre a escola e esse profissional, e a gente diversifica as atividades pra ver se aquele aluno, naquela determinada dificuldade pedagógica, avança.”

A escola, ao menor sinal de dificuldade, coloca a família como causa do problema. Colocar o problema do não-aprender na ausência da família, ou na falta de atenção do aluno, torna-se confortável à escola, pois permite que ela se isente de responsabilidade quando o aluno fracassa; mas, por outro lado, funciona como barreira que impede a escola de ver os seus problemas internos, causando os transtornos na vida escolar dos alunos. Em uma aula de português observada na turma do 2º ano, verifica-se que a professora, ao tentar ensinar expressões que usamos no dia-a-dia, “os significados das expressões”, se respalda muito no senso comum e não garante que os alunos realmente compreenderam os sentidos que ela quis atribuir.

Professor: Aí, Preta! Tá incomodando... vai plantar batata, vai fazer outra coisa, né? Então está é uma expressão que a gente usa para falar assim: vai fazer outra coisa! Por exemplo: vai amolar outro, a gente pega o outro e amola igual a faca? Será que é plantar batata mesmo? (...) então é uma maneira de expressão que gente tem pra poder falar (...) Eu vou pegar um trem,.

Professor: *Eu vou pegar um trem gente?*

Aluno: *Não.*

Professor: *(rs) são frases ou expressões que a gente usa no dia-a-dia e que o mineiro tem muito (...)*

Professor: *Qual outra?*

Aluno: *Antes quando eu morava lá em Belém, aí eu falava pra todo mundo pra ir tomar banho (...).*

Professor: *Tomar banho no sentido que você está fedendo?*

Aluno: *É porque lá era muito quente!*

Professor: *Não, é no sentido que está incomodando.*

Aluno: *Mas é...*

Professor: *Então vamos lá!*

Fica evidente como a professora não foi capaz de apreender a situação trazida pela aluna e tomá-la como exemplo para as duas situações contidas na expressão que ela trouxe para a sala de aula. Se tivesse feito isto, a expressão figurativa que ela queria trabalhar teria sido esclarecida com um bom contraponto. Ela, ao desconsiderar o exemplo dado pelo aluno, desqualificou o processo de compreensão que o mesmo estava tentando explicitar.

Em relação à hierarquização do conhecimento escolar percebe-se, no mesmo exemplo, que o conhecimento é apresentado aos alunos de forma fragmentada e diferenciada. Professores e alunos possuem papéis marcadamente diferentes no processo de ensino e aprendizagem: o professor ensina e o aluno aprende. O contexto da hipótese que o aluno coloca não é relevante e muito menos considerado, deixando, assim, o saber no contexto trabalhado em sala de aula fragilizado e o conhecimento do aluno marginalizado.

Foi perceptível que, nas Séries Iniciais prevalecem as atividades para o treino das habilidades básicas: ler, escrever, contar... A marca na alfabetização e na matemática nestes anos iniciais é muito forte. A organização do conhecimento a ser trabalhado pela escola apontou também o complexo processo constituído, suas desconexões e fracionamentos, mostrando o quanto o trabalho com o conhecimento precisa ser revisto. Em uma aula em que se queria verificar como estava a leitura, a professora convidou alguns alunos para lerem lá na frente. Um aluno, com mais dificuldade, não conseguiu ler com fluência. Então a professora falou para ele:

Professora: Olha, tá melhorando (...) a leitura que a gente começou até agora... tá ficando mais fluente, sem gaguejar, sem medo. Agora amanhã a próxima leitura é um poema, (...) ele é menorzinho, dá pra ler umas três ou quatro vezes, a gente vai ler cada pedacinho (...) aí amanhã você começa tá, Mateus? (...)

Este pode ser considerado um tipo de prática que demarca fortemente as diferenças na medida em que está centrada no coletivo e não se destina a atender aos sujeitos individualmente. A professora de certa forma expôs a criança, ao fazer a diferenciação do que ele conseguiria ler sozinho. Ora, então por que esta criança foi convidada a ler para os colegas um texto que a princípio seria difícil para ela? Talvez, se ele tivesse lido o texto menor que ela sugeriu ler no outro dia, ele teria conseguido ler melhor.

O que se ensina e o como se ensina e as relações estabelecidas no processo ensino aprendizagem definem o que a escola entende como êxito e fracasso no seu trabalho.

De acordo com Sacristán (2000, p.201), a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes. O resultado da prática se configura por determinantes que não são apenas os curriculares. A prática tem um esqueleto que mantém só estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas. O currículo se expressa em usos práticos, que, além disto, tem outros determinantes e uma história.

As práticas de avaliação inseridas na escola também podem ser consideradas um dos determinantes do currículo e, de acordo com o contexto, um dificultador para a concretização dos currículos prescritos:

“É, infelizmente, enquanto tiver nota, que a gente tem que apresentar nota, fica difícil trabalhar com as diferenças; a gente tem que questionar muito sobre isso... quem sabe no futuro aí a gente possa estar avaliando o aluno dentro daquilo que ele progrediu, dentro do contexto dele. Mas enquanto a gente tem que apresentar aqui a cada bimestre um valor x, porque o aluno tem que ter aquela

média percentual pra poder passar, você vai ter que estar avaliando no papel. Então nós temos um relatório que é feito de acordo com o que ele aprendeu o contexto (...), então esse relatório também é muito mais importante que a prova que ele faz no final do bimestre, do que aquela nota que ele passou em média. Se você vê o relatório de uma criança, de como é que ele começou no início do ano, sem saber ler, sem saber distinguir as palavras... Você consegue ver que ele teve todo um processo de aprendizagem, afetividade, que superou a timidez, superou o confronto entre os colegas que ele não tinha... Pra mim isso é uma evolução que a gente tem que batalhar para que aconteça! Porém, eu sinto muito porque no final é o resultado do boletim do aluno é que conta né!”

O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam neste tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras. Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode-se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo. A ação prolongada se configura como a sucessão de tarefas praticadas que caracterizam uma jornada escolar, uma metodologia unitária, o estilo de um professor, etc. (SACRISTÁN, 2000 p.208).

Neste sentido, pode-se considerar que a avaliação é uma tarefa prática que compreende a jornada escolar; sendo assim, o modo como a escola e o professor avaliam também será determinante no processo educativo. Os efeitos educativos que se pretende com um determinado currículo são mediatizados através das tarefas que os alunos realizam e dos planos que os professores fazem de sua prática, de estratégias que eles elaboram para um determinado fim; e, no meu entendimento, a avaliação deve ser compreendida como um tipo de estratégia para concretização do currículo.

A Escola X, apesar de o currículo prescrito evidenciar os diferentes tipos de avaliação, tenta dar prioridade à provas, que são elaboradas pelas professoras e aplicadas em forma de atividades. A diferença é que os alunos fazem estas provas sem saber que são provas, fazem como se fossem atividades normais. Durante todo o tempo de observação da sala de aula, não foi verificada nenhuma alternativa de avaliação, seja através de trabalhos, exposições orais, seja através dos próprios

exercícios de sala. As avaliações são as mesmas para todos os alunos, não havendo nenhuma diferença na sua elaboração para atender às diversidades. As avaliações são quantitativas, ou seja, se o aluno não alcançar a nota, ele perde a média; mesmo àqueles com dificuldades na aprendizagem, que tenham necessidades educacionais especiais, não há nenhum processo diferenciado de avaliação.

“Se o aluno tirou uma nota baixa e não recuperar, ele continua com as notas da qual ele conseguiu. É aquilo, avaliação infelizmente, em se tratando de uma escola formal, que ainda tem esse mecanismo de nota, não pode se dizer inclusiva. Quando a gente fala da escola inclusiva, a primeira coisa que a gente tinha que pensar é exatamente nisso, é nessa transformação, nessa avaliação quantitativa, que a avaliação e que o processo do ensino e da aprendizagem fossem essencialmente qualitativo e não quantitativo. É a primeira coisa que teríamos que pensar mas, enfim, tem toda uma questão da secretaria da educação etc., etc.; é uma formalização.” (Coordenadora Pedagógica)

Ficou muito claro na pesquisa que o acompanhamento dos alunos é feito de forma muito intuitiva pelos professores. Não existe precisão nem nos critérios, nem nos instrumentos avaliativos. As avaliações formais servem apenas para atribuir notas, nada dizem sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno, pois a partir do momento em que é proposto algo que o aluno ainda não sabe, que não assimilou enquanto conhecimento, perde-se o sentido de avaliar. É muito imprecisa a percepção dos professores em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. Muitas vezes os alunos são rotulados por não aprenderem, mas a escola nem sequer se dá conta do que estes alunos apresentam: É uma deficiência? É um obstáculo no processo de aprender conceitos? É imaturidade? etc. Neste contexto de imprecisão e precariedade, os professores acabam por realçar as diferenças negativamente, excluindo o outro, o diferente, de um contexto onde conhecimento, espaço e tempo são pré-determinados.

4.2.2 O que o professor tem a dizer?

Na tentativa de esclarecer os significados das interrogações acerca do objeto de pesquisa proposto neste estudo, as entrevistas com as professoras regentes foram muito importantes para a compreensão das particularidades presentes no currículo, na escola e na sala de aula. Além de dar uma visão mais ampliada daquele universo escolar, as entrevistas possibilitaram um conhecimento mais próximo da concepção de currículo que ambas partilham, bem como a noção que elas têm do que seja uma escola inclusiva. Selecionei algumas colocações feitas pelas professoras e organizei um pequeno texto para tentar colocar as principais idéias que elas partilharam acerca de suas práticas.

“Eu tenho alunos que já vieram de outra escola com a dificuldade. Então todos já foram pro acompanhamento, os pais já foram chamados pra poder dar um auxílio. Aqueles que vieram com defasagem na alfabetização a gente tá questionando com os pais o por quê disso. Eles são mais devagar em relação ao ritmo da turma, são os desafios! Porque aqueles que têm uma leitura boa, têm um raciocínio matemático bom, vencem qualquer dificuldade”. (Professora do 2º ano)

As professoras acreditam que os alunos que estão num ritmo mais acelerado aprendem com ou sem acompanhamento, mas estas crianças que têm dificuldade são as que mais aprendem porque o avanço é percebido em uma dimensão muito maior. Isto, quando não há comprometimentos maiores, que vão além do pedagógico apenas. Elas acreditam que muitos alunos apresentam problemas na escola quando a estrutura familiar não é equilibrada.

“Você começa a compreender e até tratá-lo de uma maneira diferente porque sabe que ele precisa de um processo diferenciado dos outros e eu acho que cada criança, por mais que a gente tenha respeito, cada um tem seu espaço, cada um tem seu processo; então por mais que você dê um conteúdo que você planeja, que seja um conteúdo unificado pra todos, sabe que cada um tem seu tempo de aprendizagem.” (Professora do 1ºano)

As professoras concordam que não adianta ficar dando conteúdo pro aluno com dificuldade se ele não consegue fazer aquilo que é o básico. É preciso ter um currículo mais flexível. Concordam também que a avaliação quantitativa, de certa forma, é excludente, pois não há meio termo.

“O que acontece: a gente recebe os alunos da educação infantil, eles vêm sem saber o que é uma avaliação; então, fica muito mais fácil avaliar todos os trabalhos diários que a gente faz.” (Professora do 2º ano)

Outro fator que é elencado pelas professoras como algo que favorece a dificuldade do aluno no processo de aprendizagem é a indisciplina. As professoras acreditam que a indisciplina se dá por diversos fatores, mas que a ausência da família é um dos grandes responsáveis por ela acontecer com tanta frequência dentro da escola.

“Sem dúvida nenhuma que a família não tem esse poder, mas vai conversar com os meninos como é que é o dia-a-dia deles; eles acordam dez horas da manhã, eles vão pra televisão, se a mãe tá fazendo para casa de noite eles fazem ou não fazem, eles não têm acompanhamento nenhum... tem criança que precisa de uma organização. (...) Enquanto as famílias não acharem que é preciso uma parceria, que em casa elas não tiverem domínio em cima deles, eles vão refletir isso aí na escola”. (Professora do 1º ano)

As professoras acreditam que é possível uma escola inclusiva, mas que isto não depende só delas; depende de uma série de condutas que a escola precisa adequar, número de alunos por turma reduzido, auxiliar de classe, priorização da avaliação qualitativa em prol da quantitativa, maior formação para os professores, adequações dos espaços da escola, profissionais especializados que podem dar apoio a estas questões, tais como nutricionista, psicólogo, fonoaudiólogo, enfim, uma série de medidas que, sem elas, ambas acreditam não ser possível existir uma escola inclusiva.

4.3 As práticas curriculares e o não-atendimento das diferenças

Ao longo da pesquisa foi possível constatar uma prática curricular guiada por princípios homogeneizadores. A partir das ações e intervenções das professoras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornou-se perceptível um processo de ensino numa perspectiva igualitária, que ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Sendo assim, a maneira como cada sujeito adquire o conhecimento pouco foi considerada, constatando um enfoque na aprendizagem, e não no ensino.

“Vamos agora fazer uma produção de texto em duplas.” (A produção era de um texto que os alunos já haviam feito. O objetivo era que eles lembrassem das idéias utilizadas anteriormente. De fato, não era uma produção e sim uma reprodução. Ela queria verificar se eles iriam colocar o início, meio e o fim da história, conteúdo trabalhado na primeira produção). (Caderno de campo)

Talvez o mais adequado fosse afirmar que a escola estudada tem como foco o ensino. Mesmo que o aluno aprenda através da repetição, o foco é no que foi ensinado. O princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo. Torna-se viável então um único modelo: um modelo padrão de práticas educativas.

Neste sentido, retomo as considerações de Adorno (2003), para o qual a educação só tem sentido quando dirigida para uma auto-reflexão crítica, e isto forma-se na primeira infância. Quando Adorno fala da educação após Auschwitz, ele se refere a uma educação voltada para o esclarecimento geral, que forme o sujeito reflexivo, questionador e consciente. Ao verificar a constante homogeneização nas práticas de ensino observadas em sala de aula, percebe-se que o aluno não tem chance para a auto-reflexão, para a autonomia, pois o mesmo precisa fazer tudo com e como os outros fazem.

O professor, na verdade, não sabe o que fazer com a diversidade presente em sua sala de aula, mesmo que muitas vezes sua intenção seja atendê-las. Desta forma, as diferenças dos sujeitos que, ao entrarem na escola se encontram na condição de alunos, emergem como que em ebulição, na forma de um leite que se põe a derramar. Os professores, ao tentarem buscar alternativas para o

descompasso entre o seu modelo de ensino e o modelo de aprendizagem do aluno, se deparam com práticas excludentes, em primeiro lugar por causa da própria inflexibilização das relações tempo X espaço escolar. Verifica-se um enquadramento dos conteúdos e práticas de avaliação que não condizem com o que é proposto nos escritos. Este exemplo pode ser observado nas avaliações que a “Preta”, aluna do 2º ano, fazia, deixando praticamente tudo em branco porque ela não conseguia ler com compreensão; então, como iria resolver as questões?

É importante destacar que o foco de análise deste trabalho centrou-se naquelas diferenças que emergem no processo de aprendizagem dos alunos e na forma com que elas são tratadas pelas ações e práticas da escola e dos professores. Como a forma de organização das aulas, na maioria das vezes, é sempre para a classe, as diferenças aparecem como um fator dificultador durante a aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do coletivo.

Este ponto foi muito observado na turma do 2º ano, em que a professora falava sem parar e os alunos mal podiam fazer perguntas. Aqueles com mais dificuldades, então, eram invisíveis nesta hora, pois os “bons “ tinham respostas mais interessantes. (Caderno de campo)

Neste sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com aquele conhecimento, quanto aquela que revele uma “dificuldade” por parte do aluno, tornam-se um empecilho para curso normal da aula.

As práticas curriculares observadas definiam um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem; desta forma, tudo que fugia a este modelo era visto como diferente, sendo o diferente, neste caso, sinônimo de inadequado, de dificuldade ou até mesmo de incapacidade. A maior parte dos problemas eram depositados na ausência das famílias, estas consideradas como parte principal da maioria dos problemas.

Algumas aulas eram mal planejadas, a professora do 1º ano perdia muito tempo organizando materiais para ministrar sua aula, o que já deveria estar pronto; enquanto isto a turma arrumava um alvoroço, dispersava, conversava e, às vezes, a conversa era tanta que ela ia dando as ordens das atividades de grupo em grupo. Quando isto acontecia, o conteúdo era dado sem “perder” tempo, o que significava não ter espaço para o diálogo, dúvidas, etc.

Neste sentido, as dificuldades que emergiam não eram sanadas, já partia-se do pressuposto de enxergar nelas o obstáculo, o erro, a impossibilidade. No entanto, a partir de uma observação minuciosa foi possível identificar que havia uma significação maior de algumas diferenças em prol de outras.

Com isto, até mesmo nos diagnósticos sobre os alunos e sobre a turma realizados pelas professoras, foi possível identificar uma triagem das diferenças, ou seja, existiam diferenças que importavam segundo a lógica curricular instituída e existiam as diferenças que não importavam.

Era comum observar aqueles alunos que os pais não acompanhavam deixados um pouco de lado como se não tivessem jeito mesmo porque a família não acompanha.

Dentro daquelas diferenças que atrapalhavam o processo de ensino e aprendizagem na prática curricular desenvolvida em sala de aula, o enfoque no processo de leitura e escrita foi notável.

Como a pesquisa iniciou-se na escola em março, os professores já haviam feito seus diagnósticos³⁴, portanto o processo de conhecimento das turmas já estava sedimentado. Já existia um conhecimento pormenorizado da turma, que lhes permitia apontar quem eram, em suas percepções, os alunos com dificuldades. Neste sentido, não se teve como dispor de elementos, através da observação, para analisar como o professor vai constituindo um diagnóstico sobre as diferenças dos alunos. Estes diagnósticos já estavam sedimentados pela experiência vivida com a turma desde o início do ano.

Esta situação da escola merece uma discussão no contexto do direito à escola, uma vez que implica a realização de práticas que, longe de incluir os diferentes no processo escolar, resultam em exclusão daqueles que apresentam dificuldades.

Ao assumir o direito da pessoa à educação, assumimos uma obrigação de constituí-la, o que implica considerar as aptidões que distinguem cada sujeito. Pois, segundo Corrêa (2001), “uma ação pedagógica muitas vezes exerce violência simbólica através do vínculo professor-aluno, selecionando e excluindo aquele aluno que não se encaixa no modelo idealizado pelo professor”.

³⁴ Avaliação para verificar como o aluno está em relação às expectativas da série.

Percebe-se, por vezes, que a escola, na sua tarefa de ensinar, não se dá conta das construções do conhecimento elaborado pelos alunos e que esta elaboração é complexa. Por isto, o não-aprender é taxado como um problema de aprendizagem do aluno. Os estudos de Corrêa (2001) corroboram com esta reflexão:

“Aprender é atribuir significado e construímos significados integrando ou assimilando o que desejamos aprender... O que o aluno aprende não coincide inteiramente com aquilo que o professor ensina: ambos tem percepções diferentes da vida concreta e tem objetivos, intenções e motivações diferentes. Antes de qualquer coisa é preciso ter em mente que a educação escolar se dá num contexto específico e com objetivos determinados.” (CORRÊA, 2001, p.59).

Nesta perpectiva, podemos concluir que a aprendizagem é um processo dinâmico e dialético, ela carrega consigo uma série de fatores que a torna muito complexa; portanto, o aprender ou não-aprender são partes constituídas deste processo, cabendo à escola saber lidar com elas.


Retomando as análises e observações feitas, nas conversas com os professores foi possível identificar algumas das ações que ajudam a compor o diagnóstico da escola, qual seja uma avaliação dos alunos com o intuito de verificar em que nível se encontra a aprendizagem, sendo a intenção principal identificar as diferenças consideradas mais relevantes.

Veremos a seguir o exemplo de um quadro padrão utilizado para os diagnósticos dos alunos, onde poderemos destacar o descompasso entre o planejado e idealizado pela escola no currículo prescrito, com as ações centralizadas no processo de educação dentro da sala de aula.

Esta ficha de acompanhamento do aluno é comum para todas as séries, desde a Educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da ficha é fazer um acompanhamento por etapas letivas dos aspectos cognitivos, afetivo-sociais, psicomotor e sobre a rotina escolar do aluno. Ela é uma ficha individual que é assinalada pelo professor regente da turma. Em cada etapa letiva ele faz uma

avaliação global do aluno³⁵ (geralmente alguns já tem registros sobre o aluno em um caderno) e vai assinalando os tópicos conforme a legenda.

³⁵ Não tive acesso durante a pesquisa a nenhuma ficha preenchida pelo fato de que o preenchimento da mesma ainda não havia sido feito e nem aos cadernos que, segundo as professoras, são feitos registros sobre aspectos significativos do desenvolvimento do aluno. (Estes cadernos ficam com elas e, segundo as mesmas, não poderiam ser emprestados). Essa avaliação global refere-se aos tópicos a serem avaliados assinalados na ficha: *Rotina *Socio-afetiva *Cognitiva *Psicomotora.

 Ficha individual de acompanhamento do aluno utilizada da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino fundamental.

Ela é enviada as famílias ao final de cada semestre e também serve como subsídio para atendimento as famílias.

ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO			
★ Rotina ★ Sócio- Afetiva ★ Cognitiva ★ Psicomotora			
LEGENDA	E	➤	Em desenvolvimento
	N	➤	Não
	AV	➤	Às vezes
	S	➤	Sim
	A	➤	Aspectos não avaliados na etapa

ROTINA ESCOLAR	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
Chega pontualmente à escola.			
É freqüente às aulas.			
Faz adequadamente sua higiene.			
Respeita os combinados do grupo.			
Apresenta as tarefas de para casa com interesse e organização.			
Faz uso do uniforme			
Participa e colabora com materiais, pesquisas, livros, objetos etc (quando solicitado ou não) enriquecendo os estudos, os projetos e as aulas.			
Guarda seus pertences e materiais no devido lugar.			
Organiza seus materiais para as aulas especializadas.			

ÁREA SÓCIO-AFETIVA	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
Relaciona bem com os colegas.			
Relaciona bem com a professora.			
Compreende e ouve com atenção as ordens solicitadas.			
Tem iniciativa frente as situações de conflito.			
Assume responsabilidades por seus atos perante os colegas.			
Sabe esperar sua vez.			
Apresenta comportamento agressivo.			
Aceita e colabora para o desenvolvimento das atividades em grupo.			
Apresenta envolvimento e participação com os projetos sociais da escola.			

ÁREA COGNITIVA	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
LINGUAGEM			
Expressa seus próprios pensamentos com facilidade.			
Apresenta um vocabulário adequado a sua faixa etária.			
Pronuncia corretamente as palavras.			
Omite ou troca letras.			

Consegue se expressar bem, diante do grupo em situações diversas.			
Interage com outras crianças da Escola.			
Cria ou reconta histórias com iniciativa própria e/ou a pedido do professor(a).			
LEITURA / ESCRITA	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
Espelha letras ou números.			
Sabe estruturar frases e pontuá-la.			
Sabe estruturar textos: início, meio e fim.			
Permanece atento quando o professor está lendo algum texto.			
Lê textos com fluência.			
Compreende o que lê.			
Apresenta troca de letras na leitura.			
Apresenta troca de letras na escrita.			
MATEMÁTICA	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Participa de jogos e segue as regras			
É capaz de associar o número a quantidade correspondente.			
Registra corretamente quantidades / numerais.			
Tem demonstrado evoluções na construção do conhecimento lógico – matemático.			

Tem demonstrado evoluções na construção dos fatos fundamentais de acordo com a série (adição, subtração, multiplicação e divisão).			
Realiza operações matemáticas envolvendo a adição, subtração, multiplicação e divisão de acordo com a série.			
Faz a grafia correta dos números.			
Reconhece e nomeia as formas geométricas.			
CIÊNCIAS SOCIAIS E NATURAIS	1º Etapa	2º Etapa	3º Etapa
Participa com interesse das aulas práticas e no laboratório.			
Apresenta um bom nível de informação (conhecimento prévio) sobre temas em estudo.			
Experimenta, formula ou refutar perguntas e hipóteses.			

ARTES	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Gosta das atividades de artes plásticas			
Seu desenho é bem estruturado p/ sua faixa etária.			
Reconhece as cores primárias e secundárias.			

Faz uso adequado dos diversos materiais (giz de cera, lápis de cor, tinta, argila, massinha).			
Suas produções são bem executadas (colorido, acabamento, organização).			
Geralmente mostra-se satisfeito com suas produções.			

Observação do professor(a):

1ª Etapa: _____

2ª Etapa: _____

3ª Etapa: _____

INGLÊS	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Realiza as atividades orais e de registro propostas em sala.			
Compreende o vocabulário apresentado para a série.			
Fala as palavras ensinadas com a pronúncia correta.			

Observação do professor(a):

1ª Etapa: _____

2ª Etapa: _____

3ª Etapa: _____

ÁREA PSICOMOTORA	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Apresenta um bom desempenho nas atividades de pintura, desenho, jogos corporais.			
Segura o lápis adequadamente			
Demonstra capricho e organização nos seus trabalhos de escrita.			
Tem uma boa organização espaço-temporal (de acordo com a faixa etária).			
Apresenta habilidades p/ recorte adequado à sua faixa etária.			
Realiza atividades rítmicas.			
Apresenta coordenação motora fina adequada à idade.			
Executa os movimentos de forma compatível à idade (correr, saltar, equilibrar, agarrar).			

Percebe-se que a ficha é bem sintética e pontual nas expectativas da escola, não retratando uma evolução detalhada do aluno que permita explorar mais elementos acerca da sua aprendizagem. Ao longo do ano esta ficha acaba ficando repetitiva; por exemplo, um aluno que já tem uma habilidade garantida desde a primeira etapa terá ela repetida ao longo de todo o ano, sendo que outras habilidades poderiam ser verificadas.

Foi possível perceber que o professor compõe as suas percepções sobre a turma e sobre os alunos, em particular, com base nas informações contidas em seu caderno, que são feitas a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula. Partindo do que é proposto no currículo prescrito, o professor verifica se o aluno conseguiu ou não atender a determinadas habilidades que ele considera importante.

No processo de trabalho cotidiano, algumas destas percepções vão sendo modificadas ou reiteradas. Com base nas observações realizadas pôde-se identificar que o acompanhamento dos alunos é feito de forma muito intuitiva pelos professores. Não existe precisão, nem nos critérios, nem nos instrumentos avaliativos. Eles são constituídos a partir daquilo que é considerado importante. Os professores dizem acompanhar a produção dos alunos em sala através dos cadernos, das tarefas desenvolvidas e de algumas atividades pontuais de avaliação, como provas, leitura oral, produção de pequenos textos, etc., mas o padrão de avaliação criado é muito restrito.

“Agora tem outras formas de avaliar... quando você faz um trabalho em grupo, quando você faz relatório e debate oral, quando você faz um contexto com atividades dinâmicas, um trabalho em grupo, uma roda de conversa, até mesmo através de atividades do dia-a-dia. Então você tem outras formas de avaliar, podendo ser em cima de uma auto-avaliação, questionando o que o aluno aprendeu ou não naquela hora... Agora infelizmente é aquela coisa, você tem que dar nota, então tem hora que não dá para ficar avaliando assim, é preciso uma coisa mais formal”. (Professora do 2º ano)

Então, a partir destas informações coletadas sobre os alunos e registradas no caderno, com pouca precisão, porque se não há uma metodologia dos registros e até mesmo uma frequência deles, não há como ter uma avaliação processual do aluno, o professor vai compondo o quadro a partir daquelas diferenças que

atrapalham a prática curricular desenvolvida em sala de aula, vez que estas chamam mais sua atenção. Cabe destacar que este pouco rigor científico na identificação das dificuldades dos alunos é também identificado no trabalho de apoio, disponibilizado para o professor pela escola. No momento da pesquisa, a escola não dispunha de orientadora escolar, havendo uma coordenadora pedagógica responsável pela educação infantil e Ensino Fundamental. Ela mesma fazia toda a orientação aos professores, alunos e famílias, além de cuidar de outras atribuições que cabiam a sua função. Então, esta coordenadora pedagógica conseguia fazer um trabalho muito mais emergencial do que preventivo: lidava somente com os problemas que apareciam. Na constituição das diferenças que interferiam, de maneira negativa, nas práticas curriculares desenvolvidas, estão: as diferenças apontadas pelos professores como “dificuldades de aprendizagem” e as diferenças legitimadas, aquelas deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como uma necessidade educativa especial.

As diferenças apontadas pelos professores como “dificuldades de aprendizagem” revelavam-se nas dificuldades dos alunos durante a alfabetização, como na matemática, mas principalmente no processo de leitura e escrita.

“Ela precisa de acompanhamento porque é muito imatura, ela é bem fraca assim sem estímulo nenhum, leitura, escrita, (...) ela não fazia nada, associava, (...) precisa de muita associação, aí dá pra você ver o que ela sabe.” (Professora 1º ano)

As diferenças legitimadas, que são aquelas deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como uma necessidade educativa especial, implicam a não-condição do aluno de integrar aquele grupo.

“Ela tem algo além... eu, no meu ver, parece que foi uma criança que nunca frequentou uma escola.” (Professora 1º ano)

Um primeiro aspecto importante na análise do tipo de diferença que, na percepção dos professores, interferia na prática curricular desenvolvida pela escola, era a dissociação entre o processo de ensino e aprendizagem e suas decorrências. As diferenças apontadas pelos professores, em suas práticas, eram diferenças

originárias do processo de aprendizagem dos alunos. Em nenhum momento serviam para questionar, rever ou reorientar o processo de ensino.

“Você tem um tempo, você tem um conteúdo pra ser ensinado, você tem que cumprir aquela carga horária do “currículo”, mas eu questiono muito isso, sabe? Eu acho que é assim: não adianta você ter x de currículo para dar, passar a matéria... vamos supor, adição e subtração; se tiver alguns meninos com dificuldade na adição e subtração eu não saio daquele conteúdo que tá previsto ali, enquanto os meninos, pelo menos oitenta por cento da turma, não atingir o objetivo”. (Professora do 2º ano)

No trecho acima podemos observar que a professora se contenta com oitenta por cento de aproveitamento da turma. Na entrevista perguntei a ela sobre os vinte por cento que supostamente não teriam aprendido o conteúdo e ela respondeu:

“Aí não tem jeito, o aluno também tem que correr atrás... Se ele não atingiu aquilo que nós esperávamos... então, temos uma recuperação no meio do ano, paralela, pra ajudar o aluno nas dificuldades. Se eles mesmo assim não recuperarem na etapa, ficam para recuperação final que é realmente para aqueles que têm dificuldades mesmo.” (Professora do 2º ano)

Quando o professor percebe falhas no processo de transmissão ele reorganiza as novas etapas do ensino, mas sem prever retornos ou desvios do movimento curricular. Não é um currículo orientado pelas aprendizagens e, por isto, as perdas e as dificuldades são sempre entendidas como dos alunos. Neste sentido, o professor continua buscando investir em quem consegue acompanhar este processo; já aqueles que não acompanham necessitam de buscar um reforço fora da escola.

“Eu tenho 4 crianças que já estão com psicopedagoga; são crianças que têm bom cognitivo, potencial, mas não são estimuladas, ficam o dia inteiro brincando, não têm assim uma rotina em casa, organização.” (Professora 1º ano)

Na lógica curricular adotada, a diferença é vista como um empecilho, uma dificuldade que precisa ser superada no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento, ao mesmo tempo em que é entendida como um mal que sempre vai existir e que por isto precisa apenas ser algo administrável dentro da escola.

“Eu acho uma criança um pouco preguiçosa, mas é uma criança que foi pouco estimulada; então ela teve nesse ano, ela teve coisas de primeiro período, coisas de segundo período, entendeu? (...) e ela tem essa coisa que a preguiça e agora ela já melhorou muito essa parte.” (Professora 1º ano)

Ao identificar as diferenças que atrapalham o ensino, torna-se essencial a manutenção adequada da prática curricular escolhida. A relevância das dificuldades de leitura e escrita, dada à ênfase curricular no domínio do código lingüístico e as dificuldades de alfabetização, tornavam-se extremamente incômodas para a prática curricular adotada.

Sendo o foco das Séries Iniciais a leitura e escrita, as dificuldades que os alunos apresentavam para dominar estes processos eram as que mais se destacavam como impedidoras dos seus avanços na prática escolar.

“Ela evoluiu pouco na leitura e escrita, ainda não lê nada, porque custou aceitar esse acompanhamento; agora já acendeu a luz, mas muito pouco, igual eu falei com o pai dela; a gente tá resgatando muita coisa lá atrás, que ela não tem base pra avançar e o pai não aceita muito isso. Igual, por exemplo: é preferível ir aos poucos até pra ela não precisar de repetir...” (Professora 1º ano)

Percebe-se, claramente, nas Séries Iniciais, um ensino completamente voltado para as habilidades de leitura e escrita, sendo que as outras áreas ocupam um espaço muito pequeno no processo de aprendizagem dos alunos, o que acaba empobrecendo os conteúdos propostos pelo currículo oficial. A preocupação das professoras com o processo de leitura e escrita procede, uma vez que, surgindo uma dificuldade neste aspecto, a mesma pode comprometer toda a vida escolar do aluno.

O que se evidencia quando as dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita, são questionadas, é que muitas vezes elas

refletem uma dificuldade de compreensão do trabalho escolar, e uma incapacidade de ler e escrever do jeito que a escola quer, no tempo e no espaço determinado para esta aprendizagem; acarretam num processo de exclusão das minorias que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem.

Então, com tudo isto, percebe-se que as diferenças na aprendizagem dos conteúdos escolares, vivenciadas pelos alunos, têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. Qualquer dificuldade neste aspecto vai criar ainda mais situações de desvantagens para os alunos, considerando a forma como se processa o ensino.

“Uma vez que, no curso de sua experiência escolar, perceba as exigências que cada tarefa requer, a estrutura destas molda seu trabalho intelectual, seu comportamento na aula, com os demais companheiros e com o próprio professor. O ato de assumir tais parâmetros é fundamental para a própria autodireção do aluno e para a conquista do controle de sua conduta canalizada pela ordem interna da atividade inerente a cada tipo de tarefa.” (SACRISTÁN, 2000, p.226).

De fato, a pesquisa foi evidenciando que a diferença que mais incomoda a prática docente é aquela que se expressa no aluno que não domina a forma usual de funcionamento escolar, aquele que não acompanha porque não vê sentido, porque não compreende, e depois porque já não se importa mais em acompanhar.

Como disse anteriormente, o aluno que não se enquadra na prática curricular adotada pela escola vai ter o seu desempenho prejudicado e vai experimentar uma grande diferenciação entre ele e seus colegas. Com o passar do tempo, esta dificuldade acaba limitando suas possibilidades de aprendizagem em sala, dando origem, no caso da escola estudada, ao grande número de crianças encaminhadas ao serviço de apoio.

Com relação ao diagnóstico sobre as dificuldades do aluno, semelhante ao processo de identificação das dificuldades, percebeu-se que, identificada uma dificuldade, o professor procura a desenvolver algumas práticas para a confirmação de suas hipóteses sobre as dificuldades da criança.

A partir da leitura feita da diferença, a primeira medida apropriada seria estimular o aluno através de atividades que possibilitem ao professor enxergar mais de perto ou até mesmo entender que tipo de dificuldade o aluno apresenta. Pôde-se observar que, neste momento, o professor aproxima-se do aluno, chega perto, tenta entendê-lo. Chegar perto do aluno, aproximar-se, observar como trabalha em sala,

acompanhar mais proximamente sua produção, foram atitudes, de fato, observadas, o que poderia assegurar compreender melhor o aluno e concluir um diagnóstico acerca dele.

A grande questão é que tudo isto se dá amparado num senso comum, na intuição que o professor tem sobre o que pode ser a causa da dificuldade do aluno. E, quando o problema não se resolve, as atitudes tomadas pelas professoras tendem a agudizar ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Uma delas é deixar aquele aluno de lado até que um outro tipo de providência seja tomada.

Em função disto, o professor procura um apoio externo à sala de aula. No caso da escola, era a coordenação pedagógica. Este apoio de fato restringia-se a uma notificação do que estava ocorrendo em sala; aí os pais eram chamados.

Na maioria das vezes, eram chamados para, primeiro, prestarem maiores informações sobre as crianças e, segundo, para serem cobrados sobre o seu papel frente ao trabalho educativo das mesmas. Em um estudo sobre as camadas populares, organizado por Lahire (1997, p.335), citado por Lunardi (2005, p.186), a expectativa da escola parece ser de que cabe aos pais as atitudes que podem reverter as dificuldades dos alunos, implicando que elas estariam fora do controle da escola. Se o pai não corresponde, então a omissão dos pais é considerada um problema: “o aluno falha porque a família não colabora”; parece existir um mito reiterado pelos professores sobre a omissão parental. Apesar da classe social não ser a mesma, o mesmo “mito” se faz presente na escola pesquisada.

Os discursos sobre a omissão dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são vistos e esta invisibilidade é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como uma indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular.

Nas classes acompanhadas neste estudo, mais uma vez observa-se a decorrência da separação do processo ensino e aprendizagem: as perguntas recaem exclusivamente sobre por que o aluno não está aprendendo e não sobre o como e o que lhe está sendo ensinado. Portanto, neste processo, a única possibilidade é, após tentar o acompanhamento individual, encaminhar os alunos para um apoio paralelo, exterior à sala de aula. Como a escola não oferecia apoio interno, este apoio paralelo tinha que ser dado fora da escola.

O que acontecia era um constante incômodo por não saber o que fazer, não ter o que fazer e, após as sucessivas orientações individuais, em muitos casos, um sentimento de frustração já que os alunos não apresentavam rendimento.

Os sistemas educativos, nos diferentes países, têm construído alternativas para atender às demandas oriundas das dificuldades dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Na escola estudada, encontrei organizado no cotidiano escolar algumas estratégias que visavam à minimização das dificuldades dos alunos e do trabalho do professor diante das diferenças dos alunos no processo aprendizagem.

“Bom, a partir do nível em que o aluno se encontra eu procuro atividades que o atendam. Por exemplo, quem está completamente alfabético eu já trabalho as frases, quem não está eu trabalho as palavras, dou uma cruzadinha, eu estou dando um saladão de letras que é ótimo para aqueles que estão agarrados na escrita. Eu tento diversificar as atividades e procuro mesclar a turma, quem está alfabético vai sentar com quem está silábico-alfabético...” (Professora do 1º ano)

“Olha, a gente tem uma folha de relatório que a gente vai pondo no mês, por exemplo, o que aconteceu em determinada matéria que você viu que se o aluno rendeu, que ele não está evoluindo, aí nós temos a parte da psicopedagoga que é a nossa coordenadora, a gente conversa sobre determinado aluno, marca uma entrevista com os pais. Se ele já foi encaminhado à primeira vez e continua com dificuldade, não está progredindo, a cada de dois meses a gente faz esse relatório em cima desse aluno para verificar sua evolução”. (Professora do 2º ano)

No trecho acima fica evidente que a preocupação em registrar a evolução do aluno é grande, porém não há indícios de medidas e intervenções por parte da escola diante das dificuldades encontradas.

Percebe-se, por todos os dados já apresentados – as práticas curriculares constituídas na sala de aula e a compreensão do contexto destas práticas nas diferenças apresentadas pelos alunos –, uma angústia dos professores em relação ao processo ensino aprendizagem. Em entrevista realizada com a professora do 1º ano, ela se emocionou (chorou) ao falar do quanto são cobradas pelas famílias, pois as mesmas deixam tudo para a escola. Ela falou da insegurança que sente em

relação à aprendizagem dos alunos, pois quando os alunos não aprendem os professores são tidos como incompetentes e, às vezes, o aluno chega naquela série muito defasado, a escola aceita e, depois, o professor tem que se virar. (Caderno de campo)

O entendimento da diferença como um problema, a dissociação do ensino e da aprendizagem e, com isto, o deslocamento da dificuldade do processo para o aluno, fazem emergir, como única alternativa possível para o atendimento das diferenças, um lugar fora da sala de aula.

Na Escola X não há nenhum tipo de serviço de apoio institucionalizado. Os professores são orientados a trabalhar com estratégias de ensino diferenciadas dentro da própria classe; ainda assim, isto não é algo sistematizado, formalizado na escola. A escola conta com uma fonoaudióloga que faz um trabalho de orientação às professoras caso haja alguma demanda deste tipo de encaminhamento na sua classe. O acompanhamento do aluno com este profissional dentro da escola também é oferecido; porém, este é um serviço a parte, cobrado separadamente.

A questão das alternativas curriculares para o atendimento dos alunos, há muito tempo, é estudada na literatura educacional. Inicialmente originada de uma vertente médico-psicológica, aos poucos os estudos propriamente educacionais começaram a ser feitos, principalmente após a introdução das propostas inclusivas.

O que se observa hoje é que os métodos de ensino surgem com uma lógica ainda adaptativa, ou seja, diante das diferenças as perguntas curriculares parecem nunca incidir sobre as próprias práticas curriculares a que estão sujeitos os alunos e professores. O foco de atenção é persistentemente colocado no erro, na dificuldade, na incapacidade, na diferença e no sujeito. O processo parece não ser questionado e as alternativas, neste sentido, aparecem como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas.

Igualdade e diferença, homogeneização e diversificação estão, portanto, no centro deste debate educacional e são dicotomias que precisam ser discutidas no interior da escola. O que se vê nas práticas curriculares da escola é uma igualização, uma tentativa de adaptar os modos de aprender ao modo de ensinar e à exclusão sistemática daqueles que não conseguiam se adequar. Como alternativa, os serviços de apoio constituídos visam a contribuir ainda mais com esta igualização, uma vez que vão em desencontro ao respeito às diferenças.

Os serviços de apoio constituídos pela escola vão dar respostas diferenciadas conforme o próprio entendimento que se tem das diferenças que originam o atendimento; representam falhas, deficiências do próprio aluno e, assim, devem ser sanadas. Não é problema da escola.

Portanto, uma forma adequada de se trabalhar com a diferença em sala de aula seria recuperar e explicitar as duas dimensões sempre presentes na relação com o saber (CHARLOT, 2000 *in* LUNARDI, 2005, p.198), quais sejam a identitária e a epistêmica. Estamos diante de um espaço social regulado por mecanismos de poder e de controle, tendentes à reprodução das desigualdades sociais, no qual se constitui uma forma escolar originária de práticas curriculares que legitimam a exclusão. Cria-se uma relação com o saber que demarca os sujeitos como incompetentes, incapazes, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza com conhecimentos dispensáveis e que pouco contribuem para a constituição da capacidade crítica, analítica e reflexiva.

Por esta mesma lógica as alternativas curriculares pensadas para o atendimento à diferença são organizadas na mesma vertente uniformizadora e homogeneizadora das práticas curriculares das quais são oriundas.

Mas pensar em alternativas para fora da escola é assumir a incompetência de seus serviços, é eximir a escola de sua principal tarefa, que é educar.

A escola não pode ser vista como uma instituição passiva, mas como uma instituição que, a partir da disponibilização dos conhecimentos apresentados/construídos, exerce um intenso papel de recontextualizações, adaptações, transformações destes conhecimentos, a partir da instituição de um discurso pedagógico que não apenas “retraduz” os conhecimentos, mas acabam quase que por criar “outros”, uma vez que os transforma em seu processo de “mediação”. Neste, a triangulação professor/ aluno/ conhecimento é constantemente reconstruída no interior da escola e das relações escolares ocorridas em sala de aula. (SAVIANI, 2003).

As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam ao entendimento da diferença como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Além disto, pela dissociação do processo de ensino e aprendizagem, a diferença é vista sempre como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado. Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a diferença precisa, portanto, ser trabalhada em outros tempos e

espaços que não o da sala de aula. Estes espaços para atendimento destas diferenças têm que ser buscados fora da escola.

No entanto, percebe-se, ainda que pequeno, um movimento da escola para buscar atender às diferenças que apareciam. Em sala de aula, isto se revestia nas estratégias utilizadas pelas professoras quando iam em direção ao aluno com dificuldade, na tentativa de explicar o conteúdo de forma individual, ou quando era proposto um trabalho com os grupos diversificados. Porém, as ações constituídas para este fim derivavam da interpretação de um currículo oficial resignificado no contexto da sala de aula a partir de um senso comum incorporado as práticas das professoras.

Ao desenvolver uma série de ações que não auxiliavam a resolver as dificuldades, acabava-se reiterando a idéia do fracasso escolar como característica natural do cotidiano da escola. A questão da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo pedagógico e curricular. O diferente é inevitável e, numa sociedade em que a identidade torna-se cada vez mais difusa, ele se expressa de diversas formas. Segundo Silva (2000), um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade pra as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque... A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. Como diz José Luiz Pardo:

“Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) ser eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996, p.154 *in* SILVA, 2000, p.101).

Vale ressaltar a atualidade das lições, buscadas em Adorno, acerca do debate da função social da escola na contemporaneidade. Elas revelam como seu pensamento corrobora o de estudiosos sociais contemporâneos que continuam a delegar à escola um papel importante na construção de novas relações pedagógicas:

“A escola tem que ser uma escola de cidadania, cidadania crítica, que deve ensinar e instruir coletivamente para a rebeldia, quando ela se justifique,

obviamente, e para o conformismo, quando o conformismo for a concordância com idéias que nós criticamente consideramos como progressistas e nossas, e não porque o são oficialmente ou porque somos objeto de doutrinação. O que é preciso é retirar da escola todo princípio de doutrinação, e ele existe não só na maneira como nós ensinamos, mas, na forma como nós avaliamos.” (Santos, 2001, p. 30).

Neste sentido, retomo as discussões de Adorno sobre o “por quê” e o “para quê” da Educação. A educação para Adorno deve ser aquela baseada na produção de uma verdadeira consciência do sujeito. Portanto, os princípios da consciência e do esclarecimento devem ser aplicados na escola desde a primeira infância, que é onde são formadas as bases que poderão levar o indivíduo à conquista da sua emancipação. Corroborando com os ideais de Adorno, Santos traz a seguinte contribuição:

“Só através de uma criação sistemática, apurada e metódica do pensamento crítico independente, da cidadania ativa, de uma luta por uma transformação emancipatória paradigmática, se justifica a escola e aí, sim, ela tem toda a legitimidade e deve continuar.” (SANTOS, 2001, p. 31).

Nesta mesma perspectiva, Moreira complementa:

“Minha preocupação com a escola decorre de considerá-la capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates se produzem significados e identidades. Nesse espaço novos tempos podem ser anunciados.” (MOREIRA, 2001, p. 68).

Adorno vislumbra o esclarecimento do Homem sobre a sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora. Para Adorno e Horkheimer, o sujeito que formamos deve ser capaz de diagnosticar a realidade social, negar o estabelecido e criar uma conseqüente práxis social capaz de intervir na sua mudança. (HORKHEIMER E ADORNO, 2003).

É importante destacar que o homogêneo não dá lugar ao diferente; a escola que busca o enquadramento, a sujeição ao padrão, está longe de ser inclusiva.

A complexidade da trama que se passa dentro da escola, quando o assunto é currículo e relações de poder, envolve uma série de mudanças e uma das mais

fundamentais é que os educadores tomem mais consciência para compreenderem as conexões entre o que se passa na sala de aula (entre o que se ensina e as relações que são estabelecidas entre os pares) e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade. Esta tomada de consciência por parte dos educadores é exigência de uma proposta de Educação que se oriente por criar as possibilidades de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça, tal como postulada por Theodor Adorno. (VILELA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Adorno já dizia: uma educação para a inclusão é aquela que não naturaliza as diferenças, uma educação para a inclusão sabe que a acolhida das diferenças não é a mesma coisa que reconhecer o direito de todos os diferentes... A escola inclusiva deve ser um universo de igualdade, de respeito e de trocas mútuas.” (VILELA, 2004).

Ao longo da pesquisa, uma das principais preocupações era desenvolver um estudo que pudesse contribuir com uma análise mais profunda de um dos processos que envolvem a sala de aula, mais especificamente, relativos às diferenças no aprendizado alunos. Para guiar tal proposta de estudo, algumas questões iniciais foram fundamentais para a colocação de um “farol de milha” sobre o objeto de investigação: Haveria uma falha no processo de ensino? Como o Currículo estaria sendo posto em ação diante deste contexto de diversidade? As dificuldades apresentadas pelos alunos estão relacionadas à qualidade do ensino ou à forma com que o professor traduz o Currículo na sala de aula? A escola estaria dando conta de ensinar a todos os seus alunos?

Todo este esforço derivava-se de uma preocupação inicial já expressa na introdução, qual seja conhecer o currículo proposto pela escola a partir da sua recontextualização na sala de aula. Por ter a experiência de trabalhar com as Séries Iniciais do Ensino fundamental, o universo pesquisado era muito próximo da minha experiência e, ao mesmo tempo, distante por tratar de questões que emergiram a partir dos desafios e obstáculo encontrados em minha própria prática de ensino.

Portanto, para investigar como se dava o processo de recontextualização do currículo na sala de aula, foi necessário um distanciamento da minha prática pessoal e dos “pré-conceitos” existentes para tentar, em outro lócus, encontrar possíveis respostas para o problema verificado. Neste sentido, busquei entender a escola pelas suas práticas, para, a partir daí, poder pensar em contribuições para uma prática de ensino mais inclusiva.

Para concluir este trabalho, pretendo recuperar de maneira sintética aquelas que foram as principais conclusões do estudo, apontando suas contribuições e limites para a área investigada, bem como as possibilidades de futuras investigações a partir das análises realizadas.

Acredito que este estudo de alguma forma poderá contribuir para o campo de currículo, mas também para o debate geral sobre a escola, em especial para aqueles que lidam com estas diferenças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Compreender as práticas curriculares no contexto da sala de aula, a partir dos processos de inclusão e exclusão decorrentes destas práticas, foi um caminho muito importante para o atendimento às expectativas desta investigação.

A escola hoje é chamada a desempenhar novas funções, ao mesmo tempo em que no desempenho deste novo papel social ajuda a forjar o modelo de sociedade no qual está inserida.

Neste sentido, a escola precisa ser analisada e estudada considerando suas múltiplas demandas. Na redefinição de sua função social, a tão falada crise parece nada mais ser do que uma adequação necessária para o contínuo exercício de sua tarefa institucional.

Ao longo da investigação, foi identificada nas práticas curriculares analisadas uma fragilidade do trabalho da escola com o conhecimento. Foi possível identificar uma prática curricular de abandono do trabalho com o conhecimento, associado a um trabalho homogeneizado dos professores com um conhecimento escolar empobrecido, destituído de sentido, deslocado e fragmentado.

A abordagem da “dificuldade de aprendizagem”, como sendo um problema do sujeito, tem sido uma alavanca para a proliferação de serviços e clínicas que buscam minimizar, sanar ou recuperar alunos com dificuldades para que estes possam estar acompanhando o ensino regular no tempo escolar da aprendizagem. Tempo e espaço escolares são, entre outros, elementos determinantes das condições normais de uma aprendizagem considerada adequada e dentro das fases ou níveis do desenvolvimento cognitivo apontados, a partir de diferentes pressupostos teóricos, como referenciais para um desenvolvimento saudável. Diante do lugar onde a escola anuncia sua posição, quase não há espaço para que o indivíduo deixe aparecer suas diferenças.

Isto se refletiu na pesquisa ao me deparar com uma prática curricular de organização da aula completamente homogeneizada, pautada em uma forma padronizada de organização do ensino, uma prática voltada o tempo todo para o cumprimento do currículo e material didático. Um modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, que centraliza na figura do professor ao invés de focar na do aluno.

Diferentes pesquisas têm apontado que as classes populares, a classe média e a elite têm buscado diferentes coisas na escola. Da mesma forma, a escola tem possibilitado a estes sujeitos diferentes percursos, o que não significa que a escola oferece a eles aquilo que nela buscam. Há um descompasso entre o que os alunos buscam na escola e aquilo que ela oferece, isto abarcando alunos de todos os grupos sociais. Também têm apontado que enquanto a alfabetização, por exemplo, é uma questão essencial para a classe popular a ser proporcionada pela escolarização inicial, a classe média e a alta já não buscam na escolarização inicial somente a alfabetização, considerando inclusive que a maioria das crianças oriundas destas classes já é alfabetizada antes de entrar nas Séries Iniciais da escola.

O modelo de escola que temos ainda se ampara em práticas homogeneizadoras, com um processo de formação totalmente voltado para o coletivo. Basta ver como se dá a organização do tempo escolar nas escolas; o tempo é único e cabe ao aluno adequar-se a ele. Não é o sujeito que determina o tempo que tem para aprender, e sim a escola.

Não conseguir aprender em tempo igual ou semelhante ao dos colegas, não conseguir permanecer sentado por longos períodos de aula, não tirar a média mínima para poder ser aprovado, estes são alguns dos exemplos de produções vividas nas escolas pelos alunos que buscam em serviços de apoio pedagógico uma chance de não sair e nem mesmo ser reprovado na escola.

Para elucidar tal semelhança entre alguns aspetos, que tanto a escola pública como a privada forjam, elencarei em seguida algumas constatações feitas na Escola X.

O ensino se ampara em práticas uniformizadoras; o processo de avaliação é pautado no coletivo; as alternativas de atendimento constituído na escola e na sala de aula para atender às diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem estão focadas nas dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem; o ensino muito pouco ou raramente é questionado; o processo de uniformização é realçado na medida em que se propõe que os alunos cheguem ao final do ano no mesmo nível; os currículos não são flexíveis; as alternativas pensadas pelas professoras em sala de aula são aquelas possíveis dentro do contexto de suas práticas; há uma presença muito forte do senso comum nas intervenções das docentes; as diferenças são percebidas como um problema,

como um obstáculo para a prática curricular; quase sempre o problema na aprendizagem está no aluno ou até mesmo na família que não acompanha este aluno; os serviços de apoio instituídos são buscados fora da escola, pois não existem medidas efetivas para trabalhar as diferenças dos alunos no espaço escolar, na sala de aula.

O que se tornou evidente é que as incoerências existentes entre o currículo que propõe um ensino diversificado e as práticas sedimentadas que se pautam em princípios homogeneizadores precisam ser re-significadas no contexto da sala de aula. Enquanto esta re-significação não acontecer, esta escola não será inclusiva.

Outro fator é a separação entre ensino e aprendizagem que opera como um divisor na forma de atendimento às diferenças. As dificuldades no processo de aprender são entendidas como problemas dos alunos e, por isto, as alternativas constituídas centram-se no aluno e na aprendizagem. As alternativas constituídas precisam ser repensadas tendo por foco o processo de ensino e aprendizagem e o espaço da sala de aula.

O currículo só pode ser entendido na relação com a prática, sendo que a presença e o encaminhamento das diferenças no processo de ensino e aprendizagem só têm concretude nesta relação.

Enfim, as práticas curriculares observadas nas salas de sala de aula e partilhadas pelas professoras e coordenadora pedagógica demonstraram que, por mais que fossem propostas alternativas para o atendimento às diferenças dos alunos oriundas dos processos de ensino e aprendizagem, elas ainda se caracterizavam excludentes, pois realçavam as diferenças negativamente.

Entendendo-se, como Piaget, que conhecer é um ato de interpretar, atribuir significados, porque conhecer é sempre assimilar algo às estruturas cognitivas atuais, modificando-as se necessário, pode-se inferir, então, que o não-aprender é uma interpretação. Uma interpretação que não está pronta desde o início. Dada a priori, ou pré-formada, ela mostra a estrutura cognitiva do sujeito e dos seus mecanismos de construção, presentes na interação do aluno com o conhecimento. O conhecimento, como uma interpretação, não é aprendido do mesmo modo que foi ensinado. O que é ensinado sofre interferências múltiplas dos esquemas assimilativos (PIAGET, 1994)³⁶, dos conhecimentos anteriores (VYGOTSKY, 1998)³⁷

³⁶ PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar: 1994.

³⁷ VIGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

e do histórico de interações do sujeito. O progresso no conhecimento nunca será natural, vez que exigirá esforço do sujeito na superação dos desequilíbrios, internalizações e organizações. “Aprender é sempre difícil, porque exige permanente superação das dificuldades no aprender.” (CORRÊA, 2005, p.87).

Neste sentido, quando nos deparamos com uma estrutura escolar que pouco ou nada se “flexibiliza”, quando as variáveis são tempo e espaço para aprendizagem, torna-se inviável a otimização deste tempo que o sujeito precisa para aprender, pois seu ritmo não é respeitado. Para tanto, é preciso compreender o currículo da escola bem como sua função. Talvez, é neste entendimento, é neste olhar para ele, considerando sua significação no processo de ensino-aprendizagem, que poderemos começar a acender a luz para encontrar meios na escola de trabalhar com práticas que atendam às diferenças no processo de aprender dos alunos. O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. Ele é uma prática, uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de práticas, dentre as quais se encontra a prática pedagógica que chamamos de ensino. É uma prática que se estabelece no diálogo, é uma prática que se expressa na prática. Sendo assim, as dificuldades no aprender que os alunos apresentam ao longo do seu percurso escolar não existe na perspectiva do aluno. Do seu ponto de vista, ele está sempre aprendendo, pois aprender é uma condição de sobrevivência de qualquer ser humano.

O não-aprender é um dado observável para o professor ou para a escola quando avalia a aprendizagem de determinadas habilidades e competências do aluno em função de normas ou padrões pré-estabelecidos.

Portanto, faz-se necessário uma mudança no *modo de ver* e entender as dificuldades que os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem; é preciso *olhar* para dentro destes processos e combater as causas que acometem os alunos nos anos iniciais de seus percursos escolares e que “rotulam”, muitas vezes por toda a vida, *os diferentes* como aqueles que não-aprendem.

A escola contemporânea tem hoje o desafio de rever sua principal tarefa – a de ensinar – e desvelar este “protagonismo” do aluno que não aprende. É a vez de a escola ocupar este lugar e implementar em suas práticas curriculares a “cultura do Re”: “re-significar”, “re-criar”, “re-inventar”, “re-fazer”, “re-estruturar”, “re-organizar”, “re-começar”...

Respeitar as diferenças no processo de aprender dos alunos é, com certeza, um desafio para a escola de hoje!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO. Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ANDRÉ, Marli (Org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. **On the classification and framing of educational Knowledge**. In: YONG, Michael. Ed Knowledge and Control, London. Collier-Macmillan, pp. 47-69. (Traduction française par J.C. Chamboredon in Bernstein B. Language et classes sociales), Paris: Édition de Minuit, 1975, p.266-300.1971.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, p.63-78.
- BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In.: Garcia, Regina L. e MOREIRA, Antônio Flávio B. O Currículo na Contemporaneidade. São Paulo. Cortez, 2003.
- CAMPOS, LUCIANA M.L. **A rotulação de alunos como portadores de "distúrbio ou dificuldades de aprendizagem": uma questão a ser refletida**. Série Idéias n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 125-140.
- CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 2ªed. São Paulo. Cortez, 2005.
- CONNELL, R. W. **Política educacional. Hegemonia e estratégias de mudança social**. Teoria e Educação, n.5, p.66-80, 1992.
- CORTESÃO, Luisa; STOER, Stephen. **A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na escola** In.: Garcia, Regina L. e MOREIRA, Antônio Flávio B. O Currículo na Contemporaneidade. São Paulo. Cortez, 2003.
- CORRÊA, R.M. **Dificuldades no aprender: Um outro modo de olhar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.p.25-46.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DOLL, Willian. **Currículo uma perspectiva pós-moderna**. Livro em Português 1ª Edição. Porto Alegre. Editora: Artmed, 1997.

DOMINGOS, Ana Maria. BARRADAS, Helena. RAINHA, Helena. NEVES, Isabel P. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FORQUIN, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: 6. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1992.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1996.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1ª ed , 1985 e 7ª ed. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, 1996a. p.68-74.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22,n.2,p.15-46,1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e currículum**. In: Teoria e Educação, n.06, 1992, p.33-52.

KLIEBARD, Herbert M. **Burocracia e Teoria de Currículo**. In.: MESSICK, Rosemary G.(org) Currículo: Análise e Debate. 2ª edição, RJ: Zahar, 1985 p.107-129.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural. Os determinantes da ação**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Alice C. **Pluralismo Cultural em políticas de currículo nacional**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio (Org). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2003.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates Contemporâneos**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Helí Henn. **Dificuldades de aprendizagem: Uma invenção moderna**. GT: Educação Especial, UNISINOS n.15. 2004

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n. 65 (150), 407-425, mai/ago, 1984.

MACEDO, Elizabeth. **Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia dos seus temas transversais**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio (Org). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2003.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura**. *Educação em Foco*, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2004.

MEC/SEF (Secretaria de Educação Fundamental.) **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: 1997,126p.

MEC/SEF (Secretaria de Educação Fundamental.) **Parâmetros curriculares nacionais - Adaptações curriculares** - Brasília: 1999.

MELLO, Guiomar N. de and SILVA, Rose N. da. **A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina**. *Estud. av.*, May/Aug. 1991, vol.5, n.12, p.45-60. ISSN 0103-4014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. In. Em Aberto. nº46 (73-83), 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). **Currículo: Políticas e Práticas**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação n. 18 (set/out/nov/dez), 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação e Sociedade, anoXXIII, no 79, Agosto/2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 11ª ed. São Paulo: Papirus,2004

MOREIRA, Antônio Flávio B. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANEN, Ana (Orgs). **Ênfase e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MRECH, L. M. **O que é Educação Inclusiva?** Revista Integração do MEC, Brasília, v. 20, p. 37, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *La Fabrication de La Excellence Scolaire*. Gèneve-Paris: Librairie. Droz, 1984.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** *Cad. Pesqui.* n.º.119, p.09-27. ISSN 0100-1574. 2003

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar: 1994.

SACRISTÁN, José. G. e GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Edições Asa, 2003.

SAMPAIO, Maria das Mercês. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: Educ, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Dilemas do nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Entrevista com B. Sousa Santos. *Educação & Realidade*, 2001. v.26, n.º 1, jan/jul.p.13-32.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; CAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-59.

SANTOS, Lucíola. L.C.P e MOREIRA, A. F. **Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento**. In: Caderno Idéias; n.26, FDE. São Paulo, 1996.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo no processo pedagógico**. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2003

SILVA, Tomás T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.

SILVA, Tomás T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomás T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomás T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Série Educação Teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo, 1968.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Copyright 1949 by Illinois, USA. Licensed by the University of Chicago. Tradução: Leonel Vallandro. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.

VEIGA-NETO, Alfredo. **“A ordem das disciplinas”**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e exclusão social**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio e CANEN, Ana (Orgs). Ênfase e Omissões no Currículo. Campinas: Papyrus, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILELA, Rita Amélia T. **Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos**. In: MAFRA, Leila de A. e TURA, Maria de Lourdes R. Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro. Quartet, 2005 UNIMEP. Piracicaba/SP, 2004. *“Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação”* – Publicação restrita.

VILELA, Rita Amélia T. **Theodor Adorno: Críticas e Possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade**. UNIMEP. Piracicaba/SP, 2006. *“Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação”* – Publicação restrita.

VILELA, Rita Amélia T. **Críticas e Possibilidades da educação e da escola na Contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo**. Educação em Revista. Belo Horizonte: Fae/UFMG n.45, 2007 p. 223-248.

ANEXOS:

ANEXO 1:**QUADRO 1****QUADRO CURRICULAR GERAL DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
LÍNGUA PORTUGUESA – ALFABETIZAÇÃO INICIAL	<p>Projeto: Todos nós, cada um de nós</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas • Biografias • Legendas <p>Projeto: Entrou por uma porta, saiu pela outra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas • Biografias • Legendas <p>Projeto: Cada um canta o seu encanto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informativos • Instrucionais • Parlendas • Lendas • Catálogos • Convites <p>Projeto: Histórias em quadrinhos</p> <ul style="list-style-type: none"> • História em quadrinhos • Informativos • Parlendas • Trava-línguas <p>Alfabetização e letramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legendas, listas e biografias: estrutura textual e aspectos informativo e interpessoal da linguagem. • Aspectos da estrutura narrativa dos contos de fadas: linguagem, descrição de personagens e cenários. • Características das personagens que compõem o universo dos contos de fadas. • A estrutura do texto instrucional e sua utilidade como fonte de informação, para construção ou confecção de objetos, brincadeiras ou alimentos. • As histórias em quadrinhos como fonte de prazer e entretenimento. • Origem e produção das histórias em quadrinhos no Brasil. • Nomes próprios: combinação das letras na produção de escritas convencionais. • Revisão da escrita como procedimento para aperfeiçoar o texto. • Traçado da letra cursiva. • Separação entre as palavras. • Construção de sentido na produção escrita de textos: relação de significado entre as frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar, apreciar e discutir textos literários e não-literários, levando em conta sua função social. • Comunicar-se oralmente, considerando a qualidade da comunicação. • Reescrever e revisar textos memorizados, preocupando-se com aspectos notacionais e discursivos. • Escrever legendas, considerando os aspectos informativo e interpessoal da linguagem. • Descrever personagens de contos de fadas conhecidos, respeitando o contexto e o vocabulário. • Escrever fichas catalográficas descritivo-informativas. • Produzir “tirinhas” e histórias em quadrinhos, preocupando-se com o encadeamento da narrativa. • Estabelecer relações entre grafema/fonema dos nomes próprios e confrontar diferentes escritas. • Utilizar corretamente o traçado maiúsculo e minúsculo da letra cursiva. • Realizar progressivamente o procedimento de revisão de textos. • Observar progressivamente a separação convencional entre as palavras escritas em um texto.

QUADRO 2

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
LÍNGUA PORTUGUESA	<p>Projeto: Poesia em voz alta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas • Poemas • Músicas • Parlendas • Biografias <p>Projeto: Cada conto encanta um tanto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contos de fadas • Depoimentos <p>Projeto: Campanha limpa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartazes • Folhetos • Notícias • Reportagens <p>Alfabetização e Letramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes recursos de construção poética: com rima, sem rima, concretos e anagramas. • Aspectos da estrutura narrativa dos contos de fadas: vocabulário, beleza da linguagem, ausência de expressões coloquiais e de marcas orais. • Depoimentos: estrutura textual e aspectos informativo e interpessoal da linguagem. • Cartaz e folheto: aspecto publicitário e informativo da linguagem. • Linguagens verbal e visual nos cartazes e folhetos. • Nomes próprios: combinação das letras na produção de escritas convencionais. • Revisão da escrita como procedimento para aperfeiçoar o texto. • Traçado da letra cursiva. • Separabilidade entre as palavras. • Ausência de expressões coloquiais e de marcas orais na escrita de contos de fadas. • Uso de parágrafos e substituição de nomes e pronomes em textos informativos. • Sinais de pontuação (ponto e vírgula) e uso de letra maiúscula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir os textos literários dos demais tipos de texto e perceber a intencionalidade estética das construções poéticas. • Realizar a leitura de poemas em voz alta, considerando o gênero e a qualidade da comunicação. • Produzir rimas, anagramas e pequenos poemas, utilizando um texto conhecido como modelo. • Identificar as principais características discursivas dos contos de fadas: composição do enredo e vocabulário específico. • Identificar as características das linguagens verbal e visual utilizadas nos cartazes e folhetos informativos. • Escrever pequenos textos informativos, distinguindo blocos de assuntos. • Observar e fazer uso progressivo da separação convencional entre as palavras de um texto. • Observar e fazer uso progressivo de algumas regras ortográficas. • Traçar corretamente as letras cursivas maiúsculas e minúsculas. • Estabelecer relações entre grafema/fonema dos nomes próprios e confrontar diferentes escritas. • Utilizar corretamente o traçado maiúsculo e minúsculo da letra cursiva. • Utilizar a revisão como procedimento necessário à produção escrita de textos.
MATEMÁTICA	Figuras e formas	<ul style="list-style-type: none"> • Vistas. • Figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo, círculo, trapézio, hexágono e losango. • Composição e decomposição de figuras a partir de outras figuras. • Simetria de reflexão. • Sólidos geométricos: cubo, cilindro e bloco retangular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar e produzir textos matemáticos: gráfico, tabela, problemas e algoritmos. • Desenvolver uma linguagem relativa a figuras planas e espaciais. • Reconhecer e analisar relações e propriedades referentes ao sistema de numeração decimal e às figuras geométricas. • Perceber diferentes formas de marcar o tempo. • Ler, analisar e interpretar calendários mensais.

QUADRO 3

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
MATEMÁTICA	<p>Tratamento da informação</p> <p>Números e operações</p> <p>Grandezas e medidas</p> <p>Resolução de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e organização de informações. • Construção de tabelas. • Construção e interpretação de gráficos de barra. • Números no contexto social. • Leitura e escrita de números. • Relação número-quantidade. • Contagem. • Regularidades do sistema de numeração decimal. • Cálculo mental. • Idéias das quatro operações. • Algoritmo da adição simples e com reserva de números até centena. • Subtração simples de números até centena. • Organização das tabelas de 2, 3, 4 e 5. • Noções das medidas de tempo, comprimento, capacidade e massa. • Estratégias para a resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade de utilizar unidade padronizada para efetuar medições. • Identificar e relacionar cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. • Ler, escrever e resolver problemas convencionais e não-convencionais. • Relacionar os dados à pergunta de um problema. • Utilizar conceitos matemáticos na resolução de situações-problema.
CIÊNCIAS	<p>Natureza transformadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ambiente • Rochas e minerais • Os materiais • O solo <p>Seres vivos transformadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vegetais • Plantas e aves • Fungos • Cadeia alimentar <p>A humanidade transformadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação entre os seres vivos 	<ul style="list-style-type: none"> • O ciclo de transformação das rochas. • Aspectos geológicos, biológicos, físicos, químicos: noções de transformação na natureza. • O ciclo de transformação dinâmica na natureza: interdependência entre os seres vivos e destes com o ambiente. • Zoologia: adaptações animais a diferentes ambientes; transformações promovidas por eles no ambiente. • Botânica: adaptações vegetais a diferentes ambientes; importância das plantas para os outros seres vivos. • Ecologia: noções de cadeia alimentar, ciclo da matéria e fluxo de energia. • Cuidados com a saúde e alimentação: hábitos saudáveis. • A humanidade e as transformações da natureza • A importância dos recursos naturais e da redução de consumo, reciclagem e reutilização dos materiais • Noções sobre preservação ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar, observar e desenvolver a percepção na busca de detalhes. • Coletar, comparar, selecionar, organizar e registrar informações. • Experimentar, formular, tentar provar ou refutar perguntas e hipóteses. • Aprofundar conhecimento por meio de pesquisas. • Desenvolver a linguagem oral, descritiva e narrativa. • Ler, analisar, interpretar; elaborar pequenos textos, estabelecer seqüência de fatos. • Sintetizar conceitos fundamentais. • Analisar e elaborar tabelas simples. • Expressar opiniões, trocar idéias e aplicar os conhecimentos aprendidos em novas situações. • Identificar e resolver situações-problema.

QUADRO 4

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
CIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Interferência humana no ambiente • Planejamento e preservação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Conquistas científicas e tecnológicas e seu impacto ambiental 	
HISTÓRIA	<p>Identidade pessoal</p> <p>Formas de registrar histórias de vidas</p> <p>A família em outros tempos e lugares</p> <p>Festas familiares</p> <p>Autobiografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de semelhança e diferença entre: <ul style="list-style-type: none"> – o modo de ser e viver da turma classe; – nomeação de uma pessoa em diversas culturas. • Noção de acontecimento. • Noção de diferença sócio cultural. • Noção de documentos e objetos como forma de registro da herança cultural. • Noção de modo de vida: o modo de constituir família em diversas culturas e tempos. • Marcas culturais que identificam grupos sociais. • Noção de tempo cronológico e histórico: linha do tempo, simultaneidade, permanência e mudança, rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e ler imagens. • Observar uma imagem ou um objeto e fazer as indagações necessárias para desvendar a história que eles guardam. • Ler e interpretar diferentes tipos de linguagem. • Ler textos jornalísticos e informativos. • Narrar acontecimentos com coerência e clareza. • Utilizar diversas formas de registro: desenho, escrita, gravação de som e imagem. • Organizar arquivo de documentos, registros escritos e fotográficos. • Construir linha do tempo.
GEOGRAFIA	<p>Moradia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos e diferenças • Materiais e técnicas utilizados • Relações com o lugar onde foi construída • Organização do seu interior <p>Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sua importância • Diferenças e semelhanças • Organização interna • Distribuição dos objetos • Função das diversas dependências. <p>Direitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaração dos direitos da criança, o direito à moradia e à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação do lugar com a vida cotidiana. • Relação de outros lugares com a vida cotidiana das crianças que ali vivem. • Mudanças e permanência desses lugares ao longo do tempo. • Representação gráfica dos diversos lugares e seus caminhos. • Entendimento de que os diversos lugares estudados são ocupados e reproduzidos de acordo com o modo de vida da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever oralmente e por escrito lugares e caminhos. • Desenhar e representar graficamente lugares e caminhos. • Observar características dos lugares. • Perceber semelhanças e diferenças entre os lugares. • Compreender a organização dos lugares do seu cotidiano.

QUADRO 5

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
ENSINO RELIGIOSO	História infantil <ul style="list-style-type: none"> Os diversos personagens e seus lugares de ação 		
	O conhecimento, a valorização de si e a convivência com os outros Deus criador A mãe natureza Minha responsabilidade com a criação O ser humano religioso: fazendo festa com Deus e comunicando-se com Ele	<ul style="list-style-type: none"> Ser humano – ser único e por isso especial. Tem um nome que lhe dá identidade. Possui qualidades que lhe são próprias. Caracterização de ser humano, dotado de sentimentos, vontade, liberdade e capacidade transformadora. As virtudes como construções de nossa humanidade. Deus – criador, amigo, protetor e companheiro. A Natureza como criação que revela a presença de Deus A Natureza como responsabilidade do ser humano. Religião e religiosidade: celebrações, símbolos e a oração. Comunicação para a construção de um mundo fraterno. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer-se como ser único e especial. Reconhecer e valorizar o outro como semelhante e aprender a respeitá-lo. Identificar em si e nos outros qualidades pessoais. Expressar e compartilhar idéias e descobertas. Reconhecer a importância da prática das virtudes, para o seu desenvolvimento pessoal e social. Perceber a existência de um Deus Criador. Identificar a presença de Deus em toda a natureza. Interpretar fábulas e parábolas. Vivenciar atitudes de respeito, responsabilidade e comprometimento com toda a criação. Reconhecer a interdependência entre todos os seres da natureza. Constatar que o ser humano tem necessidade de celebrar momentos importantes. Definir e reconhecer diferentes símbolos. Desenvolver a capacidade de silêncio, admiração e contemplação. Perceber a oração como possibilidade de comunicação com Deus. Identificar as diferentes maneira de rezar. Reconhecer-se como parte da grande família humana.

Fonte: Referencial curricular da Escola X

ANEXO 2:**PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA 2º ANO/9 DISCIPLINA: GEOGRAFIA****QUADRO 1**

Conteúdos	Objetivos	Estratégia de aprendizagem
<p><u>1) A escola</u> <u>Capítulo 1 ao 3</u></p> <p><u>1) Minha classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Moradia e escola o que há em comum? - Organização da classe é responsabilidade de todos - Reconhecendo e representando formas - A maquete da classe <p><u>2) Minha escola é assim</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização interna - Distribuição dos objetos - Função das diversas dependências - Os caminhos dentro da escola - O recreio na escola - Eventos e comemorações na escola <p><u>3) Escolas e mais escolas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo diferentes escolas 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever oralmente e por escrito lugares e caminhos - Desenhar e representar graficamente lugares e caminhos - Identificar as características gerais da escola tais como : época e localização da construção - Perceber semelhanças e diferenças entre as diversas escolas - Compreender a organização dos lugares do seu cotidiano - Perceber a participação ou não da comunidade nos diversos projetos da escola - Identificar semelhanças e diferenças entre aspectos físicos e sociais da escola - Perceber elementos comuns à sua classe, comparando-os com elementos de outras escolas. - Relacionar determinada visão dos objetos àquilo que se deseja observar (localização em cima/embaixo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar através de desenho a planta da sala de aula - Descrever oralmente por escrito as partes que compõem a escola - Entrevista com funcionários que trabalham na escola e como tal o papel que exercem - Trabalho com figuras geométricas para representar objetos da sala de aula, considerando a proporção entre eles, - Representar graficamente a escola - Descrever oralmente e por escrito as partes que compõem a sua escola com maquetes e mapas - Brincadeiras : Descobrimo caminhos, fazendo trajetos, o detetive da escola, desafios ... - Pesquisa sobre a história do Colégio PIOXII - Passeio pelo interior e por fora do colégio - Montar um cartaz com os combinados na escola - Textos informativos poemas, produções e relatos sobre escola. - Avaliação das atitudes referentes aos trabalhos e festas da escola. - Memória de aula relatando os acontecimentos marcantes da escola.

QUADRO 2

Conteúdos	Objetivos	Estratégia de aprendizagem
<p data-bbox="218 358 552 399"><u>Conteúdo cap 4 ao 6</u></p> <p data-bbox="352 440 485 480"><u>Moradia</u></p> <p data-bbox="176 529 489 570">4) Nossas moradias</p> <ul data-bbox="176 570 489 643" style="list-style-type: none"> - Descrições de moradias <p data-bbox="176 683 531 756">5) Quarto: Que lugar é esse?</p> <ul data-bbox="176 756 611 829" style="list-style-type: none"> - Construindo e descrevendo um quarto <p data-bbox="176 878 604 951">6) Cada parte é um caso à parte</p> <ul data-bbox="176 951 621 1114" style="list-style-type: none"> - Comparando e compreendendo plantas - As regras nas moradias 	<ul data-bbox="621 321 1234 1489" style="list-style-type: none"> - Observar e comparar elementos vistos nas visões vertical e horizontal - Observar e analisar o quarto de uma espaço que é cotidiano do aluno - Perceber a característica e função da planta - Relacionar o caminho percorrido na classe com a representação gráfica de códigos estabelecidos pelo grupo - Perceber a função e lógica de distribuição das partes da moradia. - Perceber as relações humanas na dinâmica espacial para o bem viver - Relacionar tipos de materiais usados na moradia ao lugar de origem desse material. - Perceber que a moradia vai além da relação com o espaço físico, mas que também evidencia cultura, hábitos, gostos, poder aquisitivo etc... - Levantar hipóteses sobre diferentes modos de vida a partir de elementos presentes em obras de arte 	<ul data-bbox="1245 321 1913 1489" style="list-style-type: none"> - Brincadeiras com descrições de moradias - Texto : O quarto de Rafael relato oral e escrito do quarto do aluno, que é o lugar mais próximo da criança - Desenho da planta do quarto do aluno 9 noções de lateralidade de visão vertical e visão horizontal, localização espacial) - Brincadeira. Pelotão, Minhocão, Corrida da Tartaruga, Formiga ou girafa? - Desenhos para formar cartões - Listas regras de convivência no dia-a-dia na moradia - Texto e fotografia da casa de Alexander da Grécia , e de Nana , do Japão, o aluno conhecerá seus hábitos, o que comem, o que mais gostam de fazer... - Leitura de imagens - Trabalho em dupla para quadro de perguntas - Texto informativo. Minha moradia ontem e hoje e produção com os pais - Desafios, através de pinturas

PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA 2º ANO/9 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

QUADRO 3

Conteúdos	Objetivos	Estratégia de aprendizagem	Cro
<p>1) <u>Estudo e produção de texto</u></p> <p><u>Projeto:</u> <u>Poesia em voz alta</u> Brincadeiras de palavras Listas Poemas de todo jeito Poemas de "antigamente" Músicas Parlendas Biografias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os textos dos demais tipos de textos e perceber a intencionalidade de estética das construções poéticas - Realizar a leitura de poemas em voz alta, considerando o gênero e a qualidade da comunicação - Produzir rimas, anogramas e pequenos poemas utilizando um texto conhecido como modelo (imitativo) - Estigar o aluno para que ele chegue às descobertas - Permitir que o aluno exponha suas idéias oralmente e participe dos questionamentos sobre um texto lido, - Enumerar diferentes tipos de listagem, de acordo com o projeto desenvolvido - Estudar a biografia dos autores (as) - Levar os alunos a participar da realização de um varal de poesias, com a finalidade de vivenciar a produção de texto de forma lúdica e ampliar o número de interlocutores para os textos produzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção poética com rima, sem rima, concretos e anagramas - Montagem de um varal de poemas que posteriormente será um livro de poesias - Dramatização oral dos poemas juntamente com músicas - Poesia imitativa, trabalhando à partir de outro - Trabalho com as diversas possibilidades de leitura individual, em grupo em voz alta, silenciosa, em coral, oral dialogada. - Ler o poema letra da música ou a parlenda e desenhar personagens e cenário. - Solicitar aos alunos que tragam textos relacionados aos temas trabalhados, - Produzir uma pintura, sem texto escrito, produzir um som ou cantar uma música conhecida ou inventada - Bingo de palavras - Criar situações em que os alunos possam antecipar o conteúdo de um texto: dar o título, citar características dos personagens e do cenário fornecendo pistas - Ler uma poesia, uma parlenda ou uma biografia e discutir com os alunos sobre os fatos, os personagens as 	<ul style="list-style-type: none"> - -
<p>2) <u>Conhecimentos Linguísticos</u></p> <p>Alfabeto (maiúsculo e minúsculo) Consoantes e vogais Emprego da letra maiúscula e minúscula Ordem alfabética Ordenação de palavras Sílabas (divisão silábica) Dificuldades ortográficas de acordo com as unidades e com</p>			

QUADRO 4

<p>a turma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinais de pontuação - Tipos de frases <p>- afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa</p> <p>1) <u>Semântica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Antônimo, sinônimo <p>2) <u>Morfologia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Substantivos próprios e comuns <p>3) <u>Literatura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto: "Poesia em voz alta" - Livros da biblioteca e livro adotado mensalmente pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar a leitura oral, através de poemas musicais, parlendas, biografias e textos informativos - Identificar e fazer o uso da letra cursiva maiúscula e minúscula de forma correta. - Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a estrutura da língua, visando o seu emprego prático, tanto na fala como na produção escrita - Tornar o ensino da língua agradável ao aluno levando-a participar das atividades propostas - Identificar consoantes e vogais - Desenvolver habilidades de reestruturação de frases. - Empregar corretamente a grafia das palavras de acordo com a necessidade da turma - Separar adequadamente as palavras e identificar o número de sílabas - Empregar corretamente os sinais de pontuação - Empregar a palavra com significado, não só isoladamente, mas também um contexto - Levar o aluno a perceber os sentidos das palavras, e o conceito de antônimo e sinônimo - Nomear objetos e classificar-los em substantivos próprios ou comuns <p>- Listar nomes próprios e comuns,</p>	<p>situações mais significativas, o lugar onde os fatos acontecem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listar palavras em ordem alfabética, listas de compras, material escolar, dentre outros - Trabalho com exercícios do livro texto, além de atividades extras, com jornais, revistas, folhetos, gibis, encarte de jogos e brinquedos, enfim tudo que se aproxime do dia a dia das crianças. - Treino ortográfico (ditado) como recurso de fixação da grafia correta - Momento da aula com atividades lúdicas (passatempo, baralho, bingo, enigmas) - Treino de construção de frases, em situações variadas, favorecendo o aprendizado dos significados e sua incorporação no repertório dos alunos. - Aula expositiva utilizando os sinais de pontuação e atividades de fixação escrita através de leitura com entonação - Trabalho com recortes de jornais e revistas - Atividades para resolução de exercícios para melhor compreensão das dificuldades ortográficas. - Atividades e jogos envolvendo antônimos e sinônimos - Uso de dicionário em sala de aula e nas tarefas. - Jogos e brincadeiras para que os <p>alunos nomeiem os objetos ao seu redor.</p>
---	---	--

QUADRO 5

	<p>desenvolvido no projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a gramática de nossa língua, uma vez que é em torno dessa noção que serão trabalhados os itens importantes da morfologia - Desenvolver aluno a reflexão sobre a estrutura da língua visando o seu emprego no singular e no plural - Enriquecer a linguagem do aluno levando em conta a norma culta e dando-lhe oportunidades de praticá-las - Enriquecer e tornar eficaz o processo de leitura. 	<p>Depois deverão formar uma lista de palavras na lousa e no caderno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em duas equipes. Escrever na lousa nomes comuns e próprios misturados (A) Ler em voz alta os nomes próprios e (B) leiam os nomes comuns. Copiar os nomes em colunas - Atividades escritas contextualizadas com o projeto - Em grupos, os alunos irão dar características do objeto (cor, espessura, utilidade, etc) para que possam tentar adivinhar que objeto é.. - Mostrar a variação singular / plural por meio de objetos - Leitura narrativa pela professora - Leitura individual e coletiva - Leitura com interpretação oral e escrita e ilustrações.
--	---	--

QUADRO 6

<p>1) <u>Estudo e produção de texto</u></p> <p><u>Projeto : Cada conto encanta um tanto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Histórias de contos de fadas - Baú de memória - Depoimentos - Escrever para despertar emoções - Revisar para escrever melhor - Convite e bilhete <p>2) <u>Conhecimentos Lingüísticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonética - Classificação quanto ao número de sílabas - Sinais de pontuação - Tipos de frases - Emprego das dificuldades ortográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver com os alunos um projeto de reescrita de contos de fadas, acompanhada de uma apreciação pessoal. - Propiciar a ampliação da construção de saberes a respeito dos textos lidos e da própria língua - Modificar partes que julgar necessárias em função do que gostaria de dizer - Aproximar as crianças progressivamente do fazer da escrita ao planejar, escrever, revisar e editar sua produção escrita - Permitir que as crianças recuperem as histórias já conhecidas e ou apresentadas - Identificar as principais características discursivas dos contos de fadas : composição do enredo e vocabulário específico - Identificar as características das linguagens verbal e visual utilizadas nos cartazes e folhetos informativos - Escrever pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um livro com a escrita dos contos preferidos da classe e a produção escrita de um texto apreciativo - Filme SHEREK 1,2 comparação dos filmes, realidade atual - Filmes e músicas de contos clássicos - Narração oral das histórias - Rodas de leitura - Jogo de perguntas instigantes - Dramatização dos contos ou trechos específicos - Texto da brincadeira da serpente - Marcar a revisão e o depoimento de uma revisora - Preparativo para a edição do livro (escolha do título, escrita coletiva da apresentação, a criação do índice e a escrita da dedicatória - Ditados diversificados - Atividades em dupla ou pequenos grupos ampliando a troca de vivência em relação a língua - Atividades com textos e frases identificando o número e grau do substantivo
	<p>estão presentes em nosso dia-a-dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arte com ciências : escultura verde (jardim de cactos) - Arte com ciências : fotocoloragem em cordão e retrato de uma árvore <p>Texto : conhecendo os pássaros que vivem na região.</p>

ANEXO 3:**QUADRO 1**

**PLANEJAMENTO ANUAL DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DISCIPLINA: MATEMÁTICA**

Conteúdo: MATEMÁTICA

Estruturas do Pensamento

O conhecimento físico é o conhecimento das propriedades físicas de objetos e eventos. Uma criança adquire conhecimento físico sobre um objeto, manipulando o (agindo sobre ele) como os seus sentidos).

⇒ **Conhecimento Físico**

- ✎ Cor
- ✎ Forma
- ✎ Peso
- ✎ Textura
- ✎ Posição
- ✎ Espessura
- ✎ Dimensão
- ✎ Quantidade
- ✎ Som
- ✎ Espaço
- ✎ Tempo (duração, ordem, simultaneidade...)
- ✎ Temperatura
- ✎ Medida (tamanho / comprimento / altura / largura)
- ✎ Volume (cheio / vazio)
- ✎ Massa (leve / pesado)
- ✎ Fração
- ✎ Geometria

⇒ **Conhecimento Lógico – Matemático**

O conhecimento lógico-matemático é o conhecimento construído a partir do pensar sobre as experiências com o objeto. O conhecimento lógico-matemático só pode ser construído se a criança agir sobre os objetos.

QUADRO 2

- ↳ Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- ↳ Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.
- ↳ Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, notação numérica e / ou registros não convencionais.
- ↳ Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- ↳ Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- ↳ Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.
- ↳ Contar estabelecendo valor cardinal (refere-se ao número de elemento de um grupo)
- ↳ Contar estabelecendo valor ordinal (refere-se à ordem do número da série)
- ↳ Recitar seqüência numérica por repetição (1... 2... 3...)
- ↳ Propor situações que envolvam recitação de números.
 - ↳ jogos de esconder ou de pega-pega nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem.
 - ↳ brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem.
Ex.: “ A galinha do vizinho...”
“ Um, dois, três indiozinhos...”
“ Um dois feijão com arroz...”
- ↳ Contagem de objetos para perceberem e distinguir o que já contaram e o que não contaram.
- ↳ Contagem de:
 - ↳ 1 em 1
 - ↳ 2 em 2
 - ↳ 5 em 5
 - ↳ 10 em 10
- ↳ Registro de todas as atividades que envolvam os números.
- ↳ Leitura de números
- ↳ Comparação e ordenação de números para compreensão do significado da notação numérica.
- ↳ Utilização do número em diferentes contextos (no telefone, nas placas dos carros e ônibus, nas camisas dos jogadores, no código de endereçamento postal...)
- ↳ Pesquisa envolvendo os números.
 - ↳ Lugares onde são encontrados
 - ↳ Como podem ser organizados
 - ↳ Para que servem
- ↳ Propor investigação do sistema numérico e sua utilização:
 - ↳ leitura de índice de livros, histórias, enciclopédias, numeração de salas.
 - ↳ numeração das páginas
 - ↳ leitura de histórias em capítulos
 - ↳ Confeccionar livro com as crianças estimulando-as organizar. (índice e numeração de páginas).
- ↳ Coleção de álbuns explorando:
 - ↳ Localização
 - ↳ à frente
 - ↳ atrás
 - ↳ tabelas

QUADRO 3

- ↳ Elaboração de calendário:
 - ↳ folhinhas anuais, mensais e semanais
- ↳ Utilização de calendário para organizar a rotina, aniversários, passeios, etc.
- ↳ Confeção de tabelas explorando e comparando:
 - ↳ idade
 - ↳ número do sapato
 - ↳ número da roupa
 - ↳ altura
 - ↳ peso
- ↳ Participação em jogos que envolvam:
 - ↳ seqüência
 - ↳ antecessor / sucessor
 - ↳ quantidade
 - ↳ comparação de resultados
 - ↳ ordinalidade
- ↳ Propor situações que envolvam operações com números e quantidades:
 - ↳ acrescentando
 - ↳ agrupando
 - ↳ repartindo
 - ↳ retirando
 - ↳ estimando
 - ↳ comparando
 - ↳ combinando
 - ↳ estabelecendo correspondência termo a termo

GRANDEZAS E MEDIDAS

- ↳ Introdução as noções de medida de comprimento, peso, volume, tempo, pela utilização de unidades convencionais ou não convencionais.
- ↳ Marcação de tempo por meio de calendários
- ↳ Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.
- ↳ Propor atividades vivenciadas no cotidiano das crianças envolvendo:
 - ↳ tamanhos, pesos, volumes, temperaturas, perto, longe, alto baixo, quilo, metro, velocidade.
- ↳ Construção de jogos envolvendo comparações, estabelecendo relações, situações-problema.
- ↳ Utilização da cozinha experimental para envolver com:
 - ↳ diferentes unidades de medida
 - ↳ tempo de cozimento
 - ↳ quantidade de ingredientes. (litro, quilograma, colher, xícaras, pitada, etc.).
- ↳ Comparação de comprimentos, pesos, capacidades, marcação de tempo, noção de temperatura.
- ↳ Observação e comparação sensorial para aquisição de:
 - ↳ medidas

QUADRO 4

- ☒ reconhecimento e utilização de objetos (fita métrica / balança / régua, etc.).
- ☒ Utilização adequada das medidas padronizadas.

☞ Comparação do tempo relacionando:

☒ dia, noite / manhã, tarde e noite / dias da semana / os meses / o ano / presente, futuro / antes, agora, depois.

☞ Identificação do dinheiro como uma grandeza na representação de valores.

☞ Utilização do dinheiro em várias finalidades:

- ☒ trocas
- ☒ comparação de valores
- ☒ fazer operações
- ☒ resolver problemas
- ☒ contagem
- ☒ cálculo

ESPAÇO E FORMA

☞ Explicitação e / ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.

☞ Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos, etc.

☞ Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.

☞ Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.

☞ Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

ANEXO 4:**PROJETO : “ BRINCANDO CONSTRUINDO E LENDO”****JUSTIFICATIVA**

A criança traz para a escola uma série de noções espontâneas sobre a língua escrita, desde o início de sua escolarização, que são hipóteses elaboradas a partir das informações recebidas do mundo letrado em que vive.

Visando desenvolver o gosto e habilidades de leitura, escrita e linguagem oral de forma lúdica, prazerosa e criativa propomos um trabalho de interação com esse universo.

Penso ser um grande privilégio trabalhar com os alunos no contexto escolar cantigas, poesias, textos, parlendas, histórias, trava-línguas e tudo aquilo que é lúdico para a criança de 6 anos, pois assim, estaremos cantando, recitando poesias, interpretando textos, brincando e construindo junto com eles a aquisição da base alfabética.

A partir dessas vivências surgiu a idéia de desenvolver o projeto: “ BRINCANDO CONSTRUINDO E LENDO”, que tem por finalidade aprimorar os interesses e explorar as capacidades individuais de cada criança favorecendo a interação social do grupo que entrará em contato com diversos portadores de textos e gêneros textuais.

Professora

Objetivos de Competências e Intenções Educativas

- trabalhar em equipe;
- incentivar o gosto pela leitura;
- divertir as crianças, estimulando-lhe a imaginação e a inteligência;
- ampliar seu vocabulário;
- cultivar a sensibilidade e a imaginação;
- despertar o interesse pela riqueza de nossa língua, pela magia das palavras, o prazer pela comunicação.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)