4 Ciclo e heterogeneidade

4.1 Currículo, heterogeneidade e ciclos

O primeiro entendimento necessário para compreendermos a concepção de currículo na ótica que estabelecemos é referente ao princípio da heterogeneidade⁸, que só passa a ser discutido há poucas décadas. Leite (2003) em 1959 advertia:

Aparentemente não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é, aliás, compreensível que não o fizesse. Admitiam-se os cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os diferentes eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não apreendiam – porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade; os alunos deviam repeti-la. (p. 188).

Hoje, é preciso observar como a heterogeneidade aparece no cenário e como tem ocorrido no espaço da sala de aula e na relação professor-aluno. A tentativa é perceber até que ponto a inclusão social, retratada nos documentos oficiais, chega ao currículo construído no espaço escolar a fim de atender uma turma heterogênea: a elaboração de atividades comuns a toda a classe, sem levar em conta as diferenciações, experiências de dilatação do tempo curricular e de tempo de aprendizagem e ausência de trabalhos complementares, de apoio aos alunos com mais dificuldades.

Gomes (2004) chama a atenção para dois importantes aspectos: a atuação pedagógica colada aos livros didáticos (p.44), que tanto está relacionada ao currículo quanto ao professor e que, na ausência de uma reestruturação curricular eficiente, continua utilizando o livro como principal ferramenta de trabalho e ao

⁸ Aqui nos apropriamos do conceito da autora que destaca que a análise das interações entre criança de diferentes níveis “apontou a heterogeneidade como fator potencialmente positivo na aprendizagem” e que “uma concepção de aprendizagem que tenha como pressuposto a interação social exige uma atuação do professor que deve estar atento ao mesmo tempo individual e coletivo da classe”. SOUZA E SILVA, M^a ALICE SETÚBAL. **Conquistando o mundo da escrita**. São Paulo. Ática, 1994. (Citação feita por Jefferson Mainardes em texto encaminhado pelo próprio autor, não publicado).

acúmulo de conteúdos curriculares, mantendo a velha roupagem em uma nova estrutura (p. 44 e 46).

Observamos, através de pesquisa histórica e revisão de literatura, que o ciclo de ensino constitui uma proposta de cunho político-ideológico e pedagógico voltado para formação das camadas populares, trazendo, portanto, já inserida em seu discurso ideológico, uma perspectiva inclusiva aonde todas as crianças devem chegar, permanecer e adquirir os conhecimentos que lhes são garantidos por lei, conforme dita a democracia. Entretanto, diante do quadro de repetência e evasão, esta é uma tentativa que mal compreendida pode ater-se apenas à camuflagem de dados estatísticos, mas que, se atendida em todas as suas exigências⁹, pode ser um aporte ao encaminhamento de sérias questões relativas à educação. Para Barretto e Mitrulis (2004) “Propugnava-se uma outra lógica de organização curricular, centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao princípio de desenvolvimento pleno do educando”. (Apud Perrenoud, p. 206). Um “aluno que passe a ser visto como principal personagem do processo educativo e que, como sujeito da aprendizagem, possui características próprias às quais precisam ser respeitadas” (Negreiros, 2005, p. 187).

Esteban (2002) aponta que “para haver transformação do cotidiano escolar, e da avaliação, seu foco de pesquisa, é necessário que se façam alterações em seu conteúdo e forma” (p.58). A autora ao sinalizar a necessidade de alteração curricular mostra, em nosso campo de análise, que por serem a avaliação e o currículo movimentos circulares do processo ensino-aprendizagem, detêm focos centrais de tensão entre o modelo homogêneo que constitui a base de nossa sociedade excludente e o modelo heterogêneo que se deseja construir como resposta ao compromisso com as classes populares.

⁹ Desde a implantação da promoção automática no Estado de São Paulo, alguns pressupostos deveriam existir para o sucesso da proposta: extensão da jornada escolar; ampliação da equipe técnica e presença de professor coordenador; horas de trabalho pedagógico coletivo; atendimento às dificuldades dos alunos com reforço e recuperação; distribuição de equipamentos e materiais pedagógicos; descentralização de recursos financeiros diretamente às escolas. (Barretto e Mitrulis In Perrenoud, 2004, p. 216).

A perspectiva da educação sob a ótica dos ciclos de ensino desvelou algo já recorrente nas salas de aula, computado apenas como número, uma vez que os alunos deviam dar resultados iguais, atendendo a um currículo elaborado para este fim. Mainardes (2006) com base nos autores Carvalho (2001) e Freitas (2002a; 2002b) afirma que as diferenças não eram contempladas. Carvalho (2001) sustenta que “não é suficiente pensar apenas os dados estatísticos de promoção e retenção nos programas de escolarização em ciclos e aceleração da escolaridade” (p. 6).

Diante disto, Esteban (2002) aponta possibilidades ao alertar quanto à necessidade de percepção das diferenças no cotidiano escolar.

A negociação¹⁰ que incorpora a diferença como elemento significativo para o processo instaurado, contribuindo para que a existência de percursos diversificados na sala de aula não seja impeditiva da aprendizagem e do desenvolvimento individual e coletivo. Incorporando a diferença a negociação cria a possibilidade de que cada um viva o processo ensino/aprendizagem em sintonia com suas particularidades, sem deixar de se perceber como componente de um coletivo, também singularmente constituído em sua pluralidade. (p.58).

Reafirmamos que a heterogeneidade já estava presente e aparecia nos números da repetência e da evasão escolar. A diferença era detectada naqueles que não conseguiam acompanhar o restante da turma e eram excluídos.

Os alunos tidos como diferentes, camuflados nos números do fracasso, são os mesmos que hoje passaram a serem vistos nas formulações de propostas e projetos. O que fazemos hoje é refletir sobre problemas que não eram considerados há algumas décadas, apesar de já existirem.

As diretrizes que ocupam os documentos oficiais e estão sendo percebidas em sala de aula trazem incômodos, mas também reflexões e com certeza apontam para algumas direções e para estas novas concepções são pensadas em favorecimento às classes populares.

Porém, vemos as pesquisas apontarem algumas preocupações quanto à problemática do nascimento de um outro tipo de exclusão, dentro da própria sala de aula. Ou seja, uma repetição dos processos de exclusão e desigualdades vividos no sistema seriado. Alunos que não acompanham a turma em um mesmo tempo de aprendizagem, são deixados de lado, sem receberem um atendimento

¹⁰ A autora utiliza este termo em sua perspectiva de avaliação como prática de investigação, onde vê a necessidade de trabalhar com a negociação, ao citar Morin, 1996.

diferenciado, autodenominado como movimentos de “exclusão escolar oculta” (Linch. 2002); “exclusão ao término do ensino fundamental, haja vista não disporem de competências e saberes mínimos” (Glória e Mafra 2004); e “exclusão interna” (Mainardes. 2004).

Daí a necessidade de contemplar o aluno em uma estrutura curricular mais abrangente e com metodologias de sala de aula mais apropriadas. Ao discorrer sobre as perspectivas que orientam a prática nas aulas e em escolas de forma diferenciada Krug (2007)

Aponta para o entendimento de algumas experiências de currículo não seriado, com referência ao espaço propício para a aprendizagem. São eles: reconhecer o conhecimento que o outro traz, promoção da coletividade, desvincular o conhecimento do conteúdo, ter a professora mais autonomia para escolha de temas e utilização de fontes variadas de pesquisa (p.88).

A compreensão do ensino como produção de mudanças conceituais, na concepção da autora, traria esta colaboração.

O currículo, portanto já tem sido visto, principalmente a partir da década de 80 como uma prática interrogativa, que tem nos levado a perguntar o que temos e para onde queremos ir?

Com todos os equívocos vividos ao longo das últimas décadas, o panorama que se tem é de uma escola, que não pode mais ensinar para os considerados ‘iguais’. A proposta em ciclos, ainda que política/ideologicamente pensada, seria a concretização de que não há mais lugar para o homogêneo. Moll (2004) “Como nós nos relacionamos com as diferenças?” (p. 15). Dorneles (2004) aponta “Vivemos em um lugar heterogêneo, e essa heterogeneidade faz parte da riqueza humana, faz parte da essência da natureza humana” (2004, p.211).

Porém, ainda que partamos de construções ideológicas que atentam para as diferenças, o princípio da heterogeneidade precisa ser contemplado na estrutura curricular. Isto, por entender que a função da escola não é a de reforçar as diferenças, mas lutar contra ela. Portanto, a estrutura homogeneizadora e a reprovação utilizada no sistema de avaliação escolar são consideradas mais danosas que a própria reprovação social. Para Barretto e Mitulius (2004)

A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permitia o reconhecimento das qualidades positivas da criança além do desempenho escolar e não dava condições de procurar outros grupos para construir sua identidade (In Perrenoud, 2004 p. 194).

Na concepção de Esteban (2002), “os excluídos, mesmo postos à margem, não deixam de ser parte do processo, servem ao menos como referência do que ‘não se deve ser’ ” (p. 56).

Conscientes de não ser a heterogeneidade a única forma de se contemplar as diferenças existentes na sala de aula, vê-se como uma prática possível que pode configurar em resistência à negação, à construção de novos saberes e às expressões de cultura local. Falamos de uma proposta de currículo com vistas para a heterogeneidade, que resgate valores, considerados sem importância em uma política educacional de mercado.

É importante perguntar-nos como fica então o currículo sob a ótica da heterogeneidade? Como o currículo pode contribuir com uma escola de qualidade com vistas à diversidade e à inclusão? Concordando com a afirmação de Esteban (2002) de que “a face perversa da seleção – exclusão dos que não são selecionados – é posta na invisibilidade quando a seleção é percebida como condição necessária para a construção da qualidade” (p. 52).

Nessa perspectiva o “ideal” de escola perseguida teria a integração desses três elementos e de tantos outros necessários para garantir a inclusão, com qualidade, de alunos e alunas.

Uma questão é quanto às limitações, perspectivas e lacunas que encontramos numa proposta eficiente de escola em ciclos. O grande desafio parece ser a execução dos diferenciais apontados por ela, já que as pesquisas detectam um distanciamento entre a elaboração e a implementação de políticas.

... Estudos mostram as contradições entre a retórica da escola em ciclos e a prática real e concreta. Tal retórica tem apresentado a escola em ciclos como uma proposta de inclusão, democratização do ensino e melhoria da qualidade de ensino (Mainardes 2006, p. 5).

Outra questão refere-se ao campo curricular, quanto a sua dilatação de tempo, como observamos em experiências de rupturas radicais e metodológicas no processo ensino-aprendizagem em alguns estados brasileiros na década de 90.

Apesar da dilatação do tempo escolar aparecer, atrelada a outras questões, que perpassam a proposta dos ciclos, consideramos fundamental na estruturação curricular, como aponta Glória e Mafra (2004) e Fernandes (2007) “organizar a escolaridade em ciclos está além de pensar os tempos escolares, embora este seja um ponto central na proposição” (p. 100). Para Negreiros (2005) “a problemática dos tempos escolares como um assunto desafiador e provocante, como algo que não envolve apenas rotinas do cotidiano escolar, mas que aborda essencialmente uma concepção de educação com implicações sérias para o processo educacional” (p.183).

No que se refere à experiência de ruptura curricular denominada Escola Plural, Glória e Mafra (2004) já apontavam uma questão fundamental com referência à reformulação do currículo, que tem relação direta com a questão temporal, o não descuido dos conteúdos, para que não houvesse um esvaziamento das competências “...o desenvolvimento de um currículo mínimo (e mínimo não no sentido de essencial)” (p. 240).

Os ciclos de ensino são pensados como uma possibilidade de diminuição do fracasso escolar, por facilitar a dilatação da organização do tempo, mas para tal é necessária uma pedagogia que atenda as diferenças, um currículo voltado para o ensino e também para a aprendizagem e um professor comprometido e preparado para efetivar esta mudança. Tudo isso, composto através de um projeto Político/Educacional que tenha como meta central o combate à exclusão.

O ciclo, enquanto forma de organização escolar, trouxe para análise a importância de atender no campo curricular os diferentes estágios do desenvolvimento humano, levando em conta não só os aspectos cognitivos, mas também os psicológicos e afetivos. “... A diferença não se restringe ao aspecto cognitivo” (Esteban, 2002, p. 54).

Numa política de inclusão, o currículo é fundamental, por ser ele o delineador do que vai ser ensinado, sob quais perspectivas, para atender que sociedade, considerando determinados valores. As diferenças dos alunos vão aparecer como algo a ser considerado ou algo sem importância, dependendo da perspectiva curricular. Não devemos desconsiderar que os registros oficiais podem impulsionar uma série de discussões reflexivas, como no caso da política de ciclos. Precisamos nos apropriar das mesmas e transformá-las em práticas de referência.

A cultura da reprovação deixou de ser pacífica, o que é visto como ameaça à qualidade da educação. Se os ciclos vêm contribuindo para injetar a dúvida nessa cultura seletiva, será uma excelente contribuição a favor de uma educação mais democrática e mais justa. O que não deixará de ser um indicador de qualidade da educação pública (Arroyo, 2007, p.26).

Ainda afirma Esteban (2004) que por mais que a sociedade seja embasada pela lógica da exclusão e que o currículo tenha sua representação na homogeneização,

O cotidiano escolar, no entanto, traz a heterogeneidade como um de seus traços principais, colocando muitos obstáculos para que o processo constituído na perspectiva da homogeneidade se realize plenamente. Sendo assim, é preciso substituir a homogeneidade idealizada pela heterogeneidade real, o que nos leva a perceber que a diferença não marca a impossibilidade e que todos os alunos e alunas aprendem, mesmo que por caminhos diversos, desenvolvendo processos particulares e revelando resultados imprevisíveis e, muitas vezes, para nós, incompreensíveis (p. 54).

4.2

Formas de diferenciação: trabalhos diversificados para atender as “diferenças”

Para autores como Moss (1996) “diferenciação é falar sobre diferentes abordagens do ensino nas mesmas concepções do currículo básico como forma de possibilitar o acesso a um maior número de crianças possível” (p.11). Para o autor isto é considerável ao gerenciarmos as diferenças entre crianças agrupadas em uma mesma classe, ou ainda fazendo uso das metodologias diferenciadas adequadas às crianças, seja individualmente ou em grupo, além do uso de variados recursos, ou seja, as metodologias precisam estar a serviço da diferenciação e não sendo utilizadas intuitivamente ou sem propósitos bem definidos. Reafirmando, o autor diz que, diante da efetivação das crianças atrasadas e suas dificuldades em desenvolver habilidades básicas para explicar o pouco desempenho e a queda das expectativas de melhoria, a “Diferenciação é uma estratégia que com frequência será necessária para suporte dessas crianças aprenderem” (p.13). Heacox (2006), ao abordar os desafios da atual diversidade das salas de aula, utiliza também o termo diferenciação, norteador pela seguinte conceituação: “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10). Nessa perspectiva, o ensino estaria voltado para o potencial dos alunos, para o seu

processo contínuo de aprendizagem. O ensino diferenciado viria como aporte às necessidades específicas de cada aluno, além de trabalhar focado no desejo e nas preferências destes, com relação ao que se irá aprender.

A autora ainda aponta cinco características importantes, presentes no ensino diferenciado: rigor, relevância, flexibilidade, variação e complexidade. Talvez fosse pertinente, abordarmos de forma breve a relevância de cada uma dessas características. No caso do rigor, o ponto chave é oferecer aos alunos estímulo suficiente que os motive à aprendizagem e estabelecer objetivos voltados para o potencial de cada um, individualmente. O segundo aspecto, que busca a aprendizagem. É preciso ter relevância ao “centrar-se na aprendizagem essencial, não em digressões laterais ou em insignificâncias.” “A diferenciação centra-se na aprendizagem essencial” (p.10). A este aspecto caberá um espaço de análise mais aprofundado na discussão da gestão da sala de aula, por ser um aspecto importante no contexto da prática. A flexibilidade e variação referem-se às possibilidades de ter a sala de aula como espaço de escolhas, dando ao aluno possibilidade de optar pelos caminhos que percorrerá para que ocorra a aprendizagem, além de poder opinar nas variadas estratégias de ensino oferecidas pelos professores. E em última instância a complexidade, que se refere à forma como o conteúdo chega aos alunos, as possibilidades de maior aprofundamento e de partilha do conhecimento entre professor e aluno, sabendo que cada indivíduo ou grupo poderá percorrer caminhos diferentes de chegada ao final do processo. O professor seria então o estimulador e a quem caberia oferecer as possibilidades para esta chegada. Segundo Heacox (2006) “Enquanto facilitador do ensino diferenciado, o professor tem três responsabilidades essenciais: fornecer e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciada, organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem e usar o tempo de maneira flexível” (p. 18).

Mainardes (1994) utiliza o termo heterogeneidade¹¹ ao apontar as “diferenças” na sala de aula. Na concepção do autor, “a heterogeneidade viria como uma reorientação para a prática pedagógica do professor, diante dos enfrentamentos postos por outras práticas escolares” (p.04).

¹¹ Texto cedido para consulta pelo autor, não publicado.

Dessa forma utilizaremos ao longo da pesquisa o termo “heterogeneidade” e em alguns momentos “diferenciação”, por acreditarmos, partirem de questionamentos semelhantes, ao pensarmos atividades e ações diferentes para as crianças dentro do ciclo.

No que se refere à observação do campo, constatamos que ao organizar o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA - o Município de Casimiro de Abreu/RJ apoiou-se nas concepções de Ferreiro, tendo nos níveis de escrita sua organização básica, portanto, consideramos relevante retomarmos esta questão, para em seguida refletirmos sobre algumas possibilidades apontadas por autores para um trabalho diferenciado e/ou que leve em conta a heterogeneidade na sala de aula.

Na concepção de Ferreiro (2004) “tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como a aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas)” (p.83).

O que se acreditou durante décadas, em termos de concepção de leitura e escrita e que faz parte da memória da escola é impactado por publicações da década de 1980, sobre o fracasso escolar e o início da escolaridade das crianças. Em que se baseia a aquisição da escrita e quais seriam os processos percorridos para esta aquisição? Através dessas reflexões, a lingüística é recontextualizada e o conhecimento trazido pela criança para o ambiente escolar é redimensionado. Com isto, questões não antes consideradas passam a ser focos de observação e estudo.

Chegar ao que reconhecemos hoje como níveis de escrita é parte de pesquisas realizadas há algumas décadas, que através de observações e formulações de hipóteses¹² trouxeram uma nova visão do processo e do conhecimento de outros princípios organizadores da construção da escrita que mudam a maneira do adulto interpretar e/ou entender a forma como a criança aprende ao se tornar co-autora de sua produção. “... O raciocínio dos sujeitos - ainda que seja muito diferente do nosso - não carece de sistemática; muito pelo contrário: é um raciocínio congruente e rigoroso, mas que não considera a escrita como a representação da pauta sonora das palavras” (Ferreiro, 2004, p.91).

¹² Utilizamos o termo hipótese em um sentido amplo, para se referir às idéias ou a sistemas de idéias elaborados por crianças a fim de explicar a natureza e o modo de funcionamento de um determinado objeto conhecido. Naturalmente, crianças pequenas não utilizam estas idéias como hipóteses no sentido exato do termo. (nota de rodapé, utilizada por Ferreiro, 2004, p.22).

Outra contribuição oriunda das pesquisas é quanto ao tempo próprio de aprendizado da leitura e da escrita, entendidos como dois processos diferentes e compreendidos pela criança em um tempo próprio. Segundo Ferreiro (2003) “as ortografias das línguas escritas evoluem muito mais lentamente do que a fala...” (p. 27). Dimensões de hipóteses formuladas pelas crianças, antes não reconhecidas, passam a ser vistas como mais do que apenas repetições de códigos. Processos tão naturais, inerentes ao ser humano, muitas vezes são dificultados pelo adulto no excesso de sistematização da informação.

Conhecer e sistematizar os níveis da escrita¹³ apresentados por Teberosky (1995) e Ferreiro (2003 e 2004) é sem dúvida crucial para quem quer compreender o processo de alfabetização. Esse procedimento é utilizado para diagnóstico de meninos e meninas no início do ano letivo e bimestralmente no Município pesquisado. Entretanto, não é a intenção, ao abrirmos este parêntese, de nos atermos em descrições de cada nível, mas sim de compreendermos as contribuições trazidas pelas autoras e o que isto representa em uma estrutura de sala de aula em ciclos.

Consideramos a força da heterogeneidade na entrada da criança no C.B.A., por ser o momento que envolve a aquisição da leitura e da escrita, é um tempo muito demarcado na vida da criança e que, deverá, exigir mais envolvimento por parte dos professores e da escola. Segundo o que nos aponta a Diretora do Departamento de Educação e a professora orientadora da escola ‘Aurora’, o diagnóstico a ser realizado pelo professor para detectar o nível que a criança se encontra é um dos problemas enfrentados, principalmente pelos professores recém-chegados na rede de ensino e também um dos causadores do acúmulo de retenção ocorrido no final do ciclo, já que segundo a professora orientadora: “*O diagnóstico serve de base para formação de novas turmas e também para análise do conteúdo que será dado, conforme os níveis*”.

O trabalho de Souza e Silva (1994), citado por Mainardes (1994), ao referir-se ao autor como tendo um tratamento específico sobre o processo de alfabetização, faz a seguinte colocação, em relação aos níveis:

¹³ No Brasil, os níveis de escrita ficaram conhecidos como pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético e ortográfico.

A autora destaca que análise das interações entre criança de diferentes níveis “apontou a heterogeneidade como fator potencialmente positivo na aprendizagem” e que “uma concepção de aprendizagem que tenha como pressuposto a interação social exige uma atuação constante do professor que deve estar atento ao mesmo tempo ao potencial individual e coletivo da classe” (apud Mainardes, p. 06).

Podemos perceber que o que é apontado no contexto do discurso oficial da rede e que ainda é um desafio no contexto da prática pode ser um campo fértil, caso haja por parte das equipes técnicas e dos professores ações que valorizem o indivíduo e também a coletividade, envolvendo revisão didática, mudança metodológica e compreensão teórica de questões pertinentes à heterogeneidade na sala de aula.

Após revisão, para maior compreensão dos níveis, em relação à heterogeneidade nos ciclos, abordaremos algumas possibilidades de trabalho apontadas por autores que consideram a diferenciação na sala de aula, tais como Mainardes (2007), Heacox (2006), Moss (1996), Marcozzi, Dornelles e Rego (1975), partindo de alguns questionamentos: como propor atividades de intervenção para avanço entre os níveis? Que conhecimentos precisam ser adquiridos pelos professores para encaminhando desta proposta?

Num primeiro momento, pensaremos no trabalho sob a perspectiva de duplas produtivas¹⁴. Num segundo momento, nos avanços possíveis através do trabalho em grupo, que será visto por duas vertentes: o grupo organizado dentro do espaço da própria sala de aula e o grupo organizado em espaços diferentes.

A idéia é que em alguns momentos sejam feitas duplas produtivas (uma criança de cada nível), para que haja interação e aproximação dos níveis. Para favorecimento desta estratégia, o professor pode realizar, no início do ano letivo, um questionário, onde recolham-se informações úteis, coisas cotidianas, afinidades, desejos, sonhos, que sirvam para aproximar os alunos.

Na sala de aula convivem crianças da mesma idade e a professora. Nem sempre esse fato social é aproveitado pelo ensino, embora até a mais ingênua observação pudesse perceber a riqueza potencial desse intercâmbio entre pares para a aprendizagem (Teberosky, 1995, p.70).

¹⁴ O termo ‘dupla produtiva’ é utilizado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do Governo Federal – MEC (2001 – 2002), ao propor a aproximação de crianças em níveis diferentes como uma forma de avanço da aprendizagem.

Na perspectiva do trabalho em grupos, segundo Marcozzi, Dornelles e Rego (1975) “trabalho diversificado é aquele em que o professor subdivide a turma em grupos que desenvolvem, ao mesmo tempo, atividades diferentes, dirigidas ou não pelo professor” (p. 21).

Entretanto, ao pensarmos este tipo de estratégia, não podemos desconsiderar que a gestão da sala de aula traz alguns desafios em relação a esta questão e algumas perguntas são recorrentes entre aqueles que já estiveram ou estão atuando nela. De que maneira organizar grupos em salas tão cheias? Com que frequência fazer os grupos para que a sala não se divida? Como despertar o interesse dos alunos para estarem em grupo? O grupo não roubaria o interesse individual do aluno? Como monitorar os alunos durante o desenvolvimento das atividades para que isto não ocorra?

A idéia apresentada, com base nos autores, é a diversificação de ações, mas com objetivos e critérios bem definidos. A possibilidade do trabalho em grupo seria uma delas, mas dentro de uma perspectiva consciente e objetivada. Sendo necessário, ao professor, a compreensão do “por que” e de “como” utilizar atividades diferenciadas nos grupos. Porém um elemento precede à compreensão como aponta Heacox (2006) “Devemos ter sempre em consideração que: a variável mais crítica de que depende realmente o sucesso da diferenciação é a vontade de o professor fazer com que ela aconteça” (p.23), seguida do aumento da competência e do trabalho focado para a autonomia do aluno, tendo assim mais chance de sucesso.

Porém, é importante frisar que a valorização desta atividade não deve ser um pressuposto para extinção da turma, já que esta tem identidades que precisam ser preservadas. Heacox (2006) comenta, no sentido de esclarecer e não engessar esta questão,

Chamando a atenção para a importância de tornar a diferenciação invisível para os alunos, para evitar ferir sentimentos ou criar ressentimentos. A chave para tornar a diferenciação invisível é a variação das estratégias de ensino. Os alunos, por vezes, aprendem em conjunto, enquanto turma; outras vezes, trabalham em grupos, com um colega ou individualmente. (p.93).

Ainda afirma a autora: “Somente quando os professores não variam com regularidade a composição e os objetivos dos grupos é que o método do agrupamento chama a atenção dos alunos”. (Heacox, 2006, p.23).

Essa possibilidade de trabalho, porém, não é pensada apenas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, é necessária atenção com os alunos mais avançados, eles também precisam ser incluídos o tempo todo na sala de aula, isso ajuda na invisibilidade da diferenciação. Tanto o compromisso, quanto o prazer, precisam ser despertados em todas as tarefas. Estas precisam ser pensadas para o bem estar de todos os alunos e não apenas de alguns.

Outra forma de trabalho em grupo possível é através da troca de ambientes, que também deve dar-se momentaneamente, como na primeira perspectiva, ou seja, os alunos deslocariam-se para se agrupar com outros que também precisariam de auxílio em disciplinas ou conteúdos específicos. Não estamos referindo-nos à turma de reforço ou coisa semelhante, mas de agrupamento por interesses ou necessidades similares, utilizando critérios específicos e por momentos previamente definidos e planejados. Seriam modelos alternativos de organização do tempo e do espaço escolar, que precisariam se fundamentar na proposta curricular, em planejamentos para este fim e em outra forma de ver a avaliação.

Moss (1996) reafirma e amplia as orientações sobre esta temática no tópico: Preparação para aprendizagem, ambientação e agrupamento (p.21).

Escolas variam nos caminhos, elas tentam gerenciar as variadas diferenças do aluno, do uso de:

- Preparação (alunos colocados em classes separadas para no todo ou em parte do horário dar bases da habilidade cognitiva geral) ou
- Ambientação (alunos colocados em classes separadas para matérias específicas de base de habilidade ou atendimento desta matéria) ou
- Agrupamento (alunos colocados em grupos diferentes com a mesma classe com atividades específicas).

A questão torna-se pertinente por ser o ambiente um fator que pode ser favorável se considerarmos que no grupo ou em dupla produtiva há uma gama de diferenças, portanto a sala de aula também precisa adequar-se com possibilidades diversas para atender a diversidade dos alunos e os variados caminhos que estes percorrem. Na concepção de Moss (1996) “o ensino deveria variar junto da gama de necessidades de aprendizagem” (p.14). Retomamos Marcozzi, Dornelles e Rego, (1975) que afirmam que “assim como, não se pode pensar em vestir todas as crianças com roupas do mesmo tamanho, não se pode admitir que todas tenham as mesmas necessidades e possibilidades no que se refere à aprendizagem” (p.20).

Tanto uma perspectiva, quanto a outra, de trabalho em grupo, buscam valorizar a autonomia do aluno no processo de aquisição de conhecimento, fator pouco relevante em classes tidas como homogêneas. Nesta perspectiva, a homogeneidade só aparecerá nas formas de agrupamento, conforme aponta Marcozzi, Dornelles e Rego (1975) “os grupos serão homogêneos para cada atividade a ser desenvolvida” (p. 31), ou seja, ‘homogeneizar’ com objetivos previamente estabelecidos pode favorecer a diminuição das diferenças de aprendizagem.

Sem dúvida, uma proposta de gestão da sala de aula deste porte precisa contar com a escola num todo. Barboza (2006) referindo-se ao trabalho de Caroline Hoyby (2000) aponta que “a própria escola pode alocar os alunos nas turmas, conforme sejam mais ou menos capazes de aprender, como forma de facilitar o trabalho pedagógico” (p.45). Para tal o papel do gestor, enquanto facilitador da gestão do tempo e do espaço da escola é imprescindível. Por isto, entendemos que também a formação continuada do professor, nos moldes já estabelecidos, não seria suficiente.

Como nos alerta Heacox (2006) em relação ao trabalho do professor. “No ensino diferenciado, o enfoque não recai nas matérias que o professor ensina, mas naquilo que os alunos aprendem; não na matéria que foi dada, mas no fato de os alunos terem ou não conseguido alcançar os seus objetivos de aprendizagem” (p.20). Assim, o que se ensina passa a ser questionado e a ocupar um lugar de relevância. As atividades diferenciadas ao serem formuladas têm um alvo certo, ou seja, as necessidades específicas dos alunos. Nesses moldes, não há espaço para modismos oferecidos em revistas, livros, sites, etc.. Não estamos desconsiderando a necessidade da pesquisa e da flexibilidade do que se ensina, porém é necessário concentrar-mo-nos no que é essencial de ser ensinado.

O planejamento também tem um papel fundamental, principalmente ao considerarmos a falta de tempo do professor. A elaboração de diagnósticos, preenchimentos de relatórios, sem dúvida, têm tomado parte do tempo do professor e a dúvida é se um ensino diferenciado não seria ainda mais trabalhoso. Entendemos que o tempo, por vezes, é mal utilizado ou o planejamento não acontece, ou ainda, não é realizado de forma que favoreça o desejado. Nas salas de aula brasileiras, trazemos a cultura de uso do livro didático, que não precisa ser desconsiderado em atividades diferenciadas, determinada unidade pode ser

utilizada como espinha dorsal para que outras atividades diferenciadas sejam formuladas. Com base nos diagnósticos, essas atividades são pensadas para atendimento individual, duplas produtivas e grupos.

O que pode gerar uma outra estratégia para favorecimento do professor, com vistas à boa utilização do tempo, é a montagem de um arquivo dessas atividades para uso coletivo do corpo docente, o que favorece também a idéia do aluno como sendo de responsabilidade de todos.

A cultura de uma sala de aula diferenciada, com professores capacitados para essas habilidades, é um processo, portanto há de ser considerada sua construção gradativa. A junção de materiais, o registro do que deu certo de um ano para o outro, que a médio, e, longo prazo resultarão em planejamentos mais bem sucedidos, favorecerão a coletividade e um maior aproveitamento do tempo do professor. Muitas vezes essas práticas já ocorrem na sala de aula, só precisam ser reconhecidas pela escola e sistematizadas pelo professor.

A avaliação em uma perspectiva diferenciada também precisa ser repensada, já que “A forma como o professor avalia os alunos ou atribui nota aos trabalhos por eles executados reflete a filosofia individual de avaliação do professor” (Heacox, 2006, p.23). A cultura do professor, aquilo que traz em sua memória como aluno e também em sua vivência como docente, tem inúmeras interferências na forma como avalia, seja na rigidez ou na frouxidão de sua forma de conduzir a turma.

A diferenciação das tarefas em seu grau de complexidade também deve ser acompanhada de uma avaliação criteriosa, sempre seguida de explanação ‘do que se quer’ e para alcançar ‘o quê’.

A mesma prática de acompanhamento e transparência usada com os alunos deve se estender aos pais e/ou responsáveis. É preciso explicar as mudanças que ocorrem na sala de aula, que não são melhores, nem piores que em suas épocas de estudantes, apenas diferentes.

A competência apresentada na gestão da sala de aula possibilitará, gradativamente, o alcance da confiança dos pais e responsáveis.

4.3

Formação dos Professores, heterogeneidade e os ciclos

Com a crescente demanda da população escolar no século XX, muitas das questões relacionadas à estrutura escolar sofrem alterações, como é o caso do ofício do professor. Como aponta Perrenoud (apud Fernandes, 2004),

A evolução da escola transforma o ofício do professor em um duplo movimento: ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis: concentração de populações de ‘alto risco’ em certos bairros; diversificação cultural e étnica do público escolar; heterogeneidade crescente das aquisições escolares com as quais o professor deve contar em uma classe; diminuição dos investimentos orientados para um futuro distante (*no future*) e degradação do sentido dos estudos (p.91).

Com este alargamento, várias questões penetram este ambiente antes considerado para poucos. Entretanto, não podemos deixar de perceber que algumas trouxeram muitas dificuldades para o exercício da função de professor. Como elemento central, a perspectiva do professor pode ser observada em uma série de temáticas importantes na reflexão da sala de aula.

A política de ciclos viria mais tarde despertar o olhar para as diferenças que adentraram a escola com a abertura para as diferentes classes sociais.

As pesquisas apontam pontos convergentes e complementares nos textos selecionados para compreensão dos aspectos que precisam de maior atenção. Glória e Mafra (2004) encontram na fala dos próprios professores da Escola Plural (BH) uma experiência de ruptura curricular radical, concepções relativas ao ciclo relatos de despreparo e receio com a implantação, um grau elevado de ansiedade e insegurança (p.237). Tudo isso é confirmado na análise mais geral de Barretto e Mitrulis (2004) ao registrarem que os professores têm na falta de capacitação a queixa mais contundente, uma vez que estes se sentem inseguros em relação ao modo de atuarem (Apud Perrenoud, p.217). O processo avaliativo também é bem recorrente nas reclamações dos professores, por ser vista por uma perspectiva de perda de autoridade e poder (Barretto e Mitrulis, apud Perrenoud, 2004; Glória e Mafra, 2004). Reafirmado por Mainardes em revisão de literatura (2006), a necessidade de intensificação da formação continuada, em uma ruptura radical curricular de implantação de ciclos, referindo-se também à Escola Plural (p.3). O mesmo autor chama a atenção para a dificuldade de implementação da proposta

na prática dos professores em sala de aula, trazendo desafio às suas crenças, principalmente no que se refere à visão deles em relação à avaliação (p.4e5). Aponta para uma formação que dê conta de turmas heterogêneas, nas quais não se perpetue a exclusão. Dalben¹⁵ (2007) traz uma pista importante ao colocar a experiência da Escola Plural como nascida de projetos realizados por professores da rede de Belo Horizonte. Este fator contribui com a reflexão sobre a participação dos professores na reforma, já que o posto no discurso oficial resulta de experiências da prática. Reafirmando com isto que a prática cotidiana serviria também para formar o professor.

Em entrevistas realizadas por Negreiros (2005) são muitos os elementos que interferem na construção de um ensino, dentre os que se destacam estão: as questões relacionadas à formação dos professores e a seus salários, apontando que mudanças isoladas e sucessivas geram desgastes e trazem insegurança (p. 193). Para diversos autores como Perrenoud, 1999, 2000b; Dalben, 2000, Sousa, 2000; Alavarse, 2002; Arroyo, 1999 (Apud Fernandes, 2004), a organização da escola em ciclos significa uma mudança de ordem estrutural e não apenas alterações pontuais. Segundo a autora, após revisão de literatura, diferentes aspectos das condições escolares devem ser reestruturados seguindo uma nova lógica de organização espaço-temporal, de estruturação curricular e de avaliação e de organização do trabalho (p.92).

Gomes (2004) chama a atenção para a participação dos professores na reforma, entendendo que são eles os atores principais, em qualquer projeto pedagógico inovador, sem deixar de mencionar, como contraponto, a resistência existente em alguns momentos por parte dos mesmos.

Goodson (2003) também reforça o ideário de que a participação do professor na reforma é fundamental, por entender que eles trazem informações essenciais para reformar, reestruturar e repensar o ensino (p.742). Para Jacomini (2004) o posicionamento dos educadores e a concepção que pais e alunos apresentam sobre os ciclos e a progressão continuada são fatores determinantes no processo de sua implementação na perspectiva de democratizar a escola e o conhecimento construído e sistematizado pela humanidade (p.403).

¹⁵ Palestra realizada no II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

O que se percebe é que a formação inicial não traz os subsídios necessários para lidar com todas as questões sociais que adentram a escola e a formação continuada também, por vezes, não consegue atender a todos os conflitos da sala de aula, como chama a atenção a Diretora do Departamento de Ensino, “*No ano de 2008, por exemplo, a gente precisa de uma proposta mais intensificada de capacitação em relação ao ciclo, como a gente até conversou, uma coisa mais prática mesmo, de entendimento maior dos professores*”.

Entretanto, não se pode deixar de perceber o lugar central que a formação continuada ocupa no sucesso de uma escola, principalmente em ciclos. Acreditamos que sem um entendimento inicial das questões político-ideológicas que perpassam a elaboração dessa proposta fica limitada à compreensão do campo pedagógico. Fernandes¹⁶ (2007) coloca os aspectos teóricos - pedagógicos - políticos - históricos como necessários para pensar a formação do professor. Concordamos e ampliamos nossa perspectiva, atenuando a necessidade de compreendê-los isoladamente e em movimento.

Para que o professor aprenda a lidar com as diferenças no âmbito da sala de aula, onde se promovem as várias leituras de uma proposta, é necessário ir além da dilatação do tempo curricular, é preciso haver compreensão do todo, ou seja, entendimento do que precisa mudar na prática, no sistema de avaliação, no currículo escolar, na metodologia da sala de aula, nos conceitos teóricos.

A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola (Mainardes, 2008, p.123).

Para isto é preciso compreender não apenas o que se refere à conceituação, mas refletir em que espaço teórico sua prática dá-se e quais são seus fins e meios. Além de investimento em suas formações, como advertido por Gomes (2004, p.42), Mainardes (2006, p.5) e Barretto e Mitruilis (In Perrenoud, 2004, p. 217),

¹⁶ Palestra realizada no II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

outras questões precisam ser trabalhadas tanto na formação inicial quanto na continuada, mas em nossa concepção, numa perspectiva política/ideológica e pedagógica de forma integrada.

O próprio conceito de ensino/aprendizagem precisa ser revisitado. Esteban (2002),

Ao referenciar a questão do ‘saber e não saber’ ou do ‘ainda não saber’ recupera a dimensão processual da construção do conhecimento como um movimento ininterrupto, refletindo a importância dada anteriormente apenas ao resultado. O ‘Ainda não saber’ vai revelar a compreensão de que todo conhecimento é parcial, provisório e que indica novos desconhecimentos que convidam/desafiam a alcançar outros novos e mais profundos, num movimento em espiral que permite ampliação e aprofundamento do conhecimento. (p.57).

A mudança de compreensão do professor em relação ao significado do ‘para que ensinar’ e ‘para que aprender’ possibilita que o professor reflita sobre como o outro aprende e como este movimento se dá nele mesmo e isto é fundamental para uma prática que conduza à heterogeneidade.

O conceito de acerto e erro é fundamental para o processo e para o ensino do indivíduo, pois servirá para redimensionamento da heterogeneidade pelo professor na sala de aula e também na escola. Portanto, entender que a chegada dos alunos/as, dos percursos que irão fazer e as possibilidades que alcançará na chegada ao serem compreendidos em suas diferenças e também na coletividade alteram o encaminhamento dado as atividades e ao tratamento proferido em sala de aula, mas para tal, faz-se necessário uma formação que pense nesta direção, que vá da transformação dos formadores aos professores das séries iniciais. Esta tarefa bem mais que difícil é um desafio a ser percorrido. Para Esteban (2002)

A real configuração do contexto escolar demanda proposições capazes de abrigar a heterogeneidade que configura seu cotidiano. Exige um novo olhar para a prática pedagógica e a redefinição dos diversos processos que compõem a relação ensino/aprendizagem. O trabalho com a heterogeneidade representa um grande desafio ao mesmo tempo em que oferece instrumentos significativos para a reconstrução da dinâmica pedagógica. (p. 54).

A perspectiva da heterogeneidade supõe a necessidade de procedimentos para o sucesso da prática docente, que haja competência no que se ensina e habilidade para trabalhar com as diferenças. “Muitos professores não sabem diferenciar o melhor método e o melhor conteúdo quando se deparam com classes

com variedades de necessidades diferentes” (Moss, 2006, p.11). O referido autor reafirma,

O ensino diferenciado como uma forma de encarar a docência e a diversidade dos alunos. O ensino diferenciado é um conjunto de estratégias que permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem da sua sala de aula de uma forma mais eficiente (p.24).

A competência ao ensinar é o mínimo exigido em classes ditas homogêneas, se pensamos então na diferenciação dos alunos, este se torna um fator fundamental, já que será necessária competência ao ensinar e habilidade ao lidar com as diferenças dos alunos.

Se a inclusão social é uma necessidade da própria sociedade, se é uma realidade no quadro escolar, como questões tão amplas podem ser atendidas apenas com mudanças pedagógicas? Ou como haver reformas políticas sem a participação do professor? O currículo, a formação do professor e tantos outros elementos que compõem a escola podem continuar sendo tratados de forma ingênua? Como pensar uma política de formação que prepare o professor para atender as necessidades sociais do indivíduo? Quais aspectos precisam ser contemplados na formação continuada dos professores, para servir de suporte no trabalho da sala de aula?

Nas análises realizadas por Fernandes (2004) no que se refere à temática da violência em escolas cicladas e seriadas, a autora levanta questões relativas ao professor, que podem contribuir com este aspecto da pesquisa. Ao apontar caminhos investigativos amplia a idéia de formação continuada, apontando duas dimensões de formação do professor: os espaços com ações formais mais restritas como ‘cursos e experiências formalizadas’ e uma mais ampla que considera que a mesma pode dar-se ‘no espaço da escola, na organização dos tempos e espaços de trabalho coletivo do corpo docente, ou seja, nos conselhos de classe, nas reuniões de planejamento, reuniões gerais para estudo e discussão do Projeto Político Pedagógico’ (p.97). Entretanto, ainda que em meio a muitos questionamentos, para Glória e Mafra (2004) já “é possível perceber um novo professor se delineando na escola, sem dúvida, um professor mais plural, que parece arcar com a angústia diante da nova concepção de ser professor e do processo de reconstrução da identidade profissional” (p. 247). Para Negreiros (2005) também “não há como negar que a concepção dos ciclos introduziu um novo olhar, um

novo jeito de pensar e fazer educação. Foram muitas as mudanças qualitativas introduzidas na prática pedagógica, tendo em vista à evasão e à repetência e ao valor representado pela escola para seus estudos” (p. 200).

Com tudo isto, alimentamos nossa reflexão de que a discussão em torno da implantação da política de ciclos tem possibilitado a construção de espaços coletivos em busca de caminhos mais sólidos.

4.4 Cultura escolar como objeto histórico – Espaço e tempo de construção

A escola é um espaço de produção e transmissão de conhecimento, mas também que se define sob influência dos valores passados, que são definidos em tempos determinados. As particularidades do espaço é que vão definindo uma cultura e o tempo vai se incumbindo de transformá-la.

No entender de Forquin (apud Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004, p.2) o conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado a um espaço destinado/privilegiado para transmissão de conhecimentos e, principalmente, valores em determinado tempo. A cultura escolar, então, passa a ser entendida como o movimento e relações que vão se constituindo no espaço escolar. “Espaço e tempo constituem, assim, os dois elementos-chave para a compreensão da cultura escolar” (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004, p.65).

Forquin (1992) já apontava a diferença entre o que era pretendido produzir e o que realmente se produzia no espaço escolar, conceituado pelo autor, com base em Perrenoud como currículo real (p.32).

O termo cultura escolar tem aparecido nas pesquisas que buscam compreender melhor o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, inaugurando assim uma outra forma de perceber as práticas escolares, com atenção a todos os processos, elementos, relações e momentos que a envolvem.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) consideram que para analisar cultura escolar, é preciso analisar o conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que determinada sociedade desejava que fossem ensinados, como também os valores e comportamentos a serem impostos (p.63).

Forquin (1992) e Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) chamam a atenção para a importância de alguns elementos que nem sempre são visíveis nos registros oficiais (relatórios, atas, boletins) e outros que são produzidos no espaço da sala de aula (cadernos, exercícios, planos de ensino, provas, etc.), ou seja, registros legais, não tão explorados como fontes de pesquisa, consideradas primárias, que servem como elementos fundamentais para análise das práticas escolares.

Portanto, os saberes não são produzidos apenas através dos conhecimentos didatizados, mas são transmitidos e produzidos nas relações e nos momentos considerados “menos importantes” dentro da escola. E essas relações são culturais. “Parece claro, portanto, que ver a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço...” (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004, p.63).

O que então era considerado como campo de pesquisa sem valor no espaço escolar toma dimensão extremamente significativa ao olharmos a escola como campo de pesquisa.

4.5 Currículo, cultura e heterogeneidade no espaço escolar

As pesquisas apontam a história das disciplinas escolares como um elemento importante para compreensão da escola como objeto de pesquisa e como uma das possibilidades para compreensão do currículo escolar como disseminador de cultura. Os elementos ‘escola’ e ‘currículo’ são influenciados como um todo pela cultura ao se constituírem. Partindo deste pressuposto considera-se a escola como um espaço de cultura e constituição das disciplinas como via de construção cultural.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) têm como objeto de análise as culturas que produziram determinadas disciplinas e utilizam este caminho para análise do currículo, considerando a escola como lócus, onde as disciplinas escolares constroem-se historicamente (p.58). Forquin (1992) chama de ‘memória cultural’ o local onde é reinventada a cultura que vai incidir sobre o presente, ou seja, é a escola que vai selecionar as ‘culturas ancestrais’, trazidas na memória

priorizando pelo grau de importância o que é importante para determinado espaço escolar em consonância com o tempo disponível. Essa seleção, segundo o autor, é que vai compor os programas escolares (p.30).

Estes autores defendem a idéia de que os saberes são oriundos de determinada cultura e que também produzem novas culturas, portanto o currículo seria um dos elementos construtores desta engrenagem.

A escola aparece como local de encontro e de gestação das disciplinas e é no espaço escolar que as disciplinas vão sofrendo e produzindo alterações, não apenas em suas bases científicas, mas nos valores e normas que passam a compô-las. Este movimento leva a ocupação e desocupação de lugares pelas disciplinas, que dependem também de interesses externos, dando lugar à complexidade na seleção do que deve ser ensinado e do poder que envolve essas relações. (Forquin, 1992, p.30).

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais (Bernstein, apud Forquin 1992, p.39).

Além da relação de poder no entender de Musgrove, “o currículo escolar também com a contribuição cultural, ensina a um aluno quem ele é”, (apud Forquin, 1992, p.38), portanto é essencial a presença da cultura na formação da identidade.

Na concepção de Neto (2003) como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a ‘diferença’ e entre os ‘diferentes’, quanto à opressão de alguns sobre os outros (p.05).

A idéia é que façamos a passagem histórica do conceito de cultura única, padronizada, homogeneizadora, para o entendimento entre as várias culturas. A cultura escolar, enquanto objeto de pesquisa, utilizando o currículo como um dos seus elementos, pode ser um agente facilitador deste processo.

A conclusão desta análise é de que numa política de inclusão, o currículo é fundamental, por ser o delineador do que vai ser ensinado, sob que perspectivas, considerando quais valores, para atender a que modelo de sociedade. As diferenças dos alunos vão aparecer como algo a ser considerado ou algo sem importância, dependendo da perspectiva curricular.

O currículo é considerado, assim, como um dos eixos para se entender a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) lembra que “a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduzir um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p.09). O currículo é um objeto de investigação que muito tem a contribuir com essa compreensão a partir do conceito de “cultura escolar”.

O professor precisa compreender e redimensionar os conceitos de cultura e cultura escolar para efetivamente atuar como agente mediador no processo de construção de um currículo diferenciado na sala de aula, já que partimos da perspectiva de que são eles os elementos que interpretam e reinterpretem o currículo no contexto da prática. Considerando que a discussão parte de princípios ideológicos que atentam para as diferenças no âmbito oficial, o princípio da heterogeneidade precisa ser contemplado na estrutura da escola. E, ainda apontando para além, apropriamo-nos de Miranda (2005) “A grande aposta da reforma da escola organizada por intermédio dos ciclos incide sobre a mudança da cultura de alunos, professores, gestores e pais dos alunos” (p.647).