

O QUE SIGNIFICA SER DIFERENTE NA ESCOLA? AS DIFERENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS*

WHAT SIGNIFIES BEING DIFFERENT IN SCHOOL? THE DIFFERENCES IN THE LEARNING AND TEACHING PROCESS IN THE INITIAL SERIES

Geovana Mendonça Lunardi**

RESUMO

O presente texto elabora uma reflexão sobre o sentido e o significado que as diferenças assumem na escola, em especial nas relações de ensino e aprendizagem. Objetiva-se focalizar o papel das práticas curriculares na constituição dessas diferenças. Para realização deste estudo, como matriz teórica de referência, foram escolhidos alguns autores da Sociologia da Educação e do Currículo. A argumentação central apresentada estabelece que a prática curricular contribui na tessitura de uma escola que valida um único modelo de aprendizagem e de ensino, dissociando forma e conteúdo, professor e aluno, ensino e aprendizagem constituindo processos de diferenciação dos alunos que ajudam a ratificar percursos de exclusão.

Palavras-chave: currículo, práticas, diferença.

* Texto elaborado a partir do texto "As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem" de minha autoria, apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, em 2005

** Professora doutora da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina

ABSTRACT

The gift text in-depth a reflection above the grieved & the significance as the differences they assume at school em special on the relations of I school & apprenticeship. Object - if zero in on the part from the practices curriculares on constitution of that differences. About to realization you gave I study, I eat matrix abstract of reference , have been chosen from some authors from Social science from Education & of the Curriculum. The argument central she presents she establishes what the practice curricular contributory on tessitura from a school what validates a single model of apprenticeship & of I school dissociando she forms & content , professor & disciple , I school & apprenticeship component processes of differentiation from the followers what they help the ratify courses of exclusion.

Keywords: curriculum, practices, difference

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 às 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)

A epígrafe inicial deste texto, assim como seu título, já revelam as indagações sobre as quais aqui se quer refletir. A primeira, dada pelo título, parte do pressuposto de que as diferenças podem significar coisas distintas. A segunda, dada pela epígrafe, aponta que as diferenças são construídas, ou melhor, qualificadas nas relações.

Canguilhem (1995), já enunciava tais preocupações quando destacava que as distinções entre os indivíduos, intituladas de diferenças, não carregam qualquer sentido intrínseco, ou seja, “objetivamente, só se pode definir variedades ou diferenças, sem valor vital positivo ou negativo” (p. 186). Nesse sentido, o significado atribuído a essas diferenças é constituído nas relações sociais e produzido pelos homens.

Mesmo no caso de diferenças significativas como as chamadas “deficiências”¹, não poderíamos destacar um valor negativo intrínseco. Conforme aponta Canguilhem (1995, p.186) “não há patologia objetiva”, ou ainda na perspectiva Vigotskiana (1998), não é o defeito em si que define os caminhos do sujeito, mas as conseqüências sociais dele decorrentes.

Portanto, partindo da necessidade de entender as distinções entre termos como diferença, desigualdade e deficiência e a retórica da diversidade, que tem construído similaridade entre eles², o presente texto objetiva analisar como as dife-

1. Para muitos autores, como por exemplo, Skliar (2000), “a deficiência não é uma questão biológica mas sim uma retórica cultural”.

2. Tal questão não será aqui aprofundada, sendo objeto de estudo da autora em um outro texto ainda no prelo.

renças são qualificadas no espaço escolar, em especial nas situações de ensino e aprendizagem.

Com base nas considerações iniciais, nossa hipótese de trabalho compreende que na escola estabelecemos relações específicas em que determinadas diferenças importam mais do que outras. Tais demarcações são produzidas a partir das escolhas curriculares feitas.

Nesse sentido, para apresentarmos tal questão passaremos a discutir a forma como a diferença tem sido compreendida na escola, para, a partir de dados de pesquisa, compreender os sentidos dados as diferenças pelas práticas curriculares.

A produção da diferença na escola

Nas ciências sociais e humanas, diferença e diversidade são hoje conceitos difusos, imprecisos, dada à sobrecarga semântica que lhe atribuímos. Originam, por isso, 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.

Em nosso estudo, centramo-nos numa perspectiva que entende tanto igualdade quanto diferença como constructos sociais. São conceitos relacionais e só podem ser definidos em relação e pelos seus opostos: diferença-igualdade, diversidade-uniformidade, diferenciação-homogeneização.

Os estudos sociológicos, entre outros, evidenciam que a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes, já anteriores e exteriores à escola, e que a mesma ajuda a ratificar. Essas perspectivas têm nos mostrado que a expansão quantitativa da escola fez com que a escola se massificasse sem democratizar-se; universaliza-se o acesso e, ao mesmo tempo, o insucesso.

Segundo Bourdieu (1998, p. 53) "(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida". Essa igualdade formal vai se transformar, muitas vezes, em desigualdade natural, justificando a crença e o discurso de que todos chegam em iguais condições na escola e os desempenhos diferenciados são resultados da desigualdade natural que faz uns melhores que outros.

Nesse sentido, podemos compreender que pautada pelo princípio que orienta o tratamento igual para todos os alunos, a escola tem contribuído com a manutenção das desigualdades de origem. Por essa ótica, todos que chegam devem ser tratados de forma igual. A criança passa, com o ingresso na escola, para a condição de aluno, e enquanto tal é entendida a partir de um conceito fixo, com características determinadas e ausentes de singularidades. As diferenças, no momento de acesso à escola, passam a não existir mais. Todos são, na condição de alunos, tidos como iguais.

No entanto, essa igualdade é apenas aparente. Percebemos que na verdade, ao entrar na escola, a aparente igualdade de entrada é o ponto de partida para a “construção” de novas diferenças. Diferenças estas que vão ser significadas, simbolicamente, a partir dos princípios e valores do espaço escolar.

No dicionário Aurélio (1993, p.186), diferença é entendida “como divergência, desigualdade”. No conceito 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.

Nessa perspectiva, 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.

Talvez por isso, 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.

No entanto, os estudos de Bernstein (1996), sobre a relação estabelecida entre a escola e os alunos que dominavam códigos elaborados e os alunos que dominavam códigos restritos, demonstraram que ao não considerar o capital cultural da criança como um diferencial importante na relação estabelecida com o contexto escolar, a escola tratava de maneira igual sujeitos desiguais.

Bourdieu (1998), em seus muitos estudos sobre o papel da escola na manutenção das desigualdade social defende que:

a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como primárias (com os duplos sentidos de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como escolares as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Tanto Bourdieu quanto Bernstein centram-se em um tipo de diferenciação que talvez demarque todos os outros, que são as diferenças de origem dos alunos no momento de acesso à escola. O tratamento igual sugerido pela lógica escolar irá gerar uma série de diferenciações ao longo da vida acadêmica do aluno, considerando essas diferenças de origem.

Como afirma Bourdieu (1998, p.59)

o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir a perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo as desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.

Então, a partir da constatação de que os sujeitos chegam em diferentes condições na escola, e a escola os trata, inicialmente, de maneira igual, busca-se aqui explicitar o que acontece após este ingresso. Para tanto, centramos nossa análise nas diferenças que os alunos apresentam no processo ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, as situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio, tão presentes quando focalizamos o processo de ensino aprendizagem, são um fator de diferenciação.

O interessante deste processo é que na maioria das vezes essa diferenciação qualifica o sujeito e restringe-se a ele. Ou seja, os problemas, as dificuldades, são vistos como dos alunos. Tal compreensão orienta para um conjunto de práticas na tentativa de construir novas formas de homogeneização.

Como afirma, Gimeno 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 intergrupual dos seres humanos convive como um problema por resolver ou como uma dificuldade que se deve suprimir".

Nesse esforço o princípio normalizador parece ser o orientador das escolhas curriculares e o currículo construído por professores e alunos demarca o espaço, o sentido e o significado dado as diferenças na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem.

Que diferenças importam?

Numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas.

Como forma de aprofundar nossa análise, passaremos a apresentar alguns dos dados coletados em uma pesquisa³ realizada nas séries iniciais de uma escola estadual de Santa Catarina. Sem preocupação de expor exaustivamente o material empírico coletado pontuaremos algumas das situações vividas com o intuito de auxiliar em nossa reflexão sobre o significado das diferenças na sala de aula.

Durante a pesquisa, inicialmente, identificamos que parecia não existir espaço para as diferenças individuais fossem elas de qualquer ordem. Como a forma de organização da aula era sempre a classe, as diferenças apareciam como um fator dificultador da aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do coletivo.

Nesse sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com aquele conhecimento, quanto aquela que revelava uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada.

Várias pesquisas têm corroborado esses dados, como afirma Esteban (2004, p.161) “mesmo considerando a multiplicidade de experiências que as diferentes escolas produzem, não posso deixar de olhar para um resultado escolar que ao ganhar visibilidade expõe a manutenção, através de muitas experiências, de práticas pedagógicas desfavoráveis às crianças, adolescentes e jovens que se mostram diferentes do modelo escolar”.

As práticas curriculares observadas definiam um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, dessa forma tudo que fugia a esse modelo era visto como

3 Realizada durante o doutorado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o apoio da CAPES/CNPQ.

diferente, sendo o diferente, nesse caso, sinônimo de inadequado, de dificuldade ou até mesmo de incapacidade.

Nesse sentido, a atenção voltada para essa diferença que emergia, já partia do pressuposto de enxergar nela o menos, o obstáculo, o erro, a impossibilidade. No entanto, na observação minuciosa fomos percebendo que umas “atrapalhavam” e importavam mais que outras.

Percebemos, então, que, ainda que de forma pouco sistematizada, o professor realizava um diagnóstico sobre os alunos e sobre a turma e esse diagnóstico o ajudava a constituir um processo de triagem das diferenças, ou seja, existiam diferenças que importavam segundo a lógica curricular instituída e existiam as diferenças que não importavam.

Com base, nas observações feitas foi possível identificar que o professor compõe as suas percepções sobre a turma e sobre os alunos, em particular, com base em dois elementos: nas informações disponibilizadas pela escola ou pelos colegas e em sua observação cotidiana.

As análises de senso-comum de que existe um “boca-a-boca” sobre a vida pregressa do aluno, se confirmam e o professor se utiliza dessas informações para constituir seu diagnóstico sobre o grupo e sobre os alunos individualmente, servindo-se muitas vezes desse diagnóstico para justificar algumas dificuldades de trabalho com o grupo, conforme vemos no depoimento a seguir:

“essa turma no ano passado passou por sete professoras. Vieram para segunda série sem estar alfabetizados por isso estou indo mais devagar com eles”. (Notas de campo – Professora da 2ª Série)

Sobre os alunos em particular, tais informações também circulavam:

“Veja o caso do M., veio transferido de uma escola como aluno aprovado para segunda série. Colocamos ele na segunda, mas vimos que ele não conseguia acompanhar, então conversou-se com os pais e eles autorizaram para trazermos ele para a primeira novamente. Já é o segundo ano que ele repete a primeira série nessa escola.” (Notas de campo – Professor da 1ª série)

Esse conjunto de informações, compartilhado pelos professores, às vezes de maneira difusa e desconexa, pelos corredores, nos momentos de intervalo, na sala dos professores, acaba sendo orientador da percepção que o professor vai forjar sobre a sua turma e seus alunos individualmente.

No processo de trabalho cotidiano, algumas dessas percepções vão sendo modificadas ou reiteradas. Identificamos que o acompanhamento dos alunos é feito

de forma muito intuitiva pelos professores. Não existe precisão nem nos critérios, nem nos instrumentos avaliativos. 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...

Nesse contexto de imprecisão e precariedade, os professores iam assumindo percepções sobre seus alunos que ao demarcar sua relação com o conhecimento iam também constituindo a identidade desses sujeitos no processo de ensinar e aprender.

Na constituição das diferenças que interferiam, de maneira negativa, nas práticas curriculares desenvolvidas, organizamos as diferenças identificadas pelos professores em três grupos:

- diferenças na forma de lidar com o conhecimento escolar: seriam aquelas diferenças apontadas pelos professores como “dificuldades de aprendizagem”. Revelava-se nas dificuldades dos alunos durante a alfabetização, com a matemática, com a leitura e a interpretação de texto, como também em suas capacidades de ir além daquilo proposto pelo professor;
- diferenças na adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola: decorrem da dificuldade, presente em algumas crianças, de compreender o que se espera delas e por isso comportarem-se inadequadamente no espaço escolar.
- diferenças oriundas de deficiências legitimadas: são aquelas deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal.

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 ‘dos alunos’, originárias dos seus processos de aprendizagem. Em nenhum momento serviam para questionar, rever ou reorientar o processo de ensino. Por exemplo, em uma das turmas de primeira série, de 29 alunos, 22 não estavam conseguindo se alfabetizar e freqüentavam o serviço de apoio. A professora dessa turma várias vezes dizia que se o problema fosse o seu método de ensino, ela não teria tido êxito com nenhum aluno, o que demonstrava que era uma dificuldade das crianças.

É interessante o tipo de decorrência que tal dissociação traz para as práticas curriculares dos professores: quando precisam orientar suas escolhas didáticas centram-se no ensino, quando precisam identificar as dificuldades do processo

centram-se na aprendizagem. Por isso, podemos entender que, segundo Sampaio (1998, p.82), como o currículo está bem delineado e estruturado num todo do qual não parecem fazer parte os alunos, 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, por isso, as perdas e as dificuldades são sempre entendidas como dos alunos. Nesse sentido, “o que se perde permanece perdido”, e o professor continua buscando investir em quem consegue acompanhar este processo.

Ao mesmo tempo, ocorre o que Laterman (2004) identificou no seu processo de pesquisa, a naturalização da presença desses alunos que não acompanham o ensino, ou seja, o sucesso de muitos serve de justificção para as práticas curriculares adotadas, como no caso da professora acima, mesmo que isso leve ao insucesso de alguns.

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 isso precisa apenas ser administrado para ter níveis toleráveis.

O processo de identificação das diferenças que atrapalham o ensino, nesse sentido, torna-se essencial para a manutenção adequada da prática curricular escolhida.

Foi possível perceber, por exemplo, que no caso do primeiro grupo, as diferenças frente ao conhecimento escolar, eram demarcadas principalmente pelas dificuldades de leitura e escrita. Dada a ênfase curricular no domínio do código lingüístico, 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 esses processos eram as que mais se destacavam como impedoras dos seus avanços na prática escolar.

Então, percebemos 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 nesse aspecto vai criar ainda mais situações de desvantagens para os alunos, considerando a forma como se processa o ensino.

A prática curricular por ser 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 dessa forma vai ter o seu desempenho prejudicado e vai experenciar uma grande diferenciação entre ele e seus colegas. Com o passar do tempo, essa 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.

As dificuldades de operar a lógica matemática também fazem parte desse grupo, mas as principais queixas dos professores são as questões relacionadas à leitura e à escrita e depois interpretação de texto.

Percebemos, portanto, como o tipo de diferença identificada na sala de aula tem relação direta com a prática curricular desenvolvida. Como o trabalho com o conteúdo é frágil, as questões relativas ao conhecimento, com exceção da leitura e escrita não se colocam como problemáticas.

Nesse grupo destacam-se também as dificuldades dos professores de lidarem com os alunos que desenvolvem uma forma diferente de trabalhar com o conhecimento, por exemplo, questionando, tendo uma postura mais ativa diante do que está sendo ensinado.

Um outro grupo de diferenças, que se destacavam como atrapalhando as práticas curriculares estudadas, dizia respeito aos alunos que não se adaptavam ao espaço e tempo de sala de aula. Eram alunos que por algum motivo não compreendiam a forma do trabalho escolar e o boicotavam, ou então se submetiam, mas sem sucesso. Nesse grupo, encontravam-se os “bagunceiros”, os “dispersos”, os “hiperativos”, os “preguiçosos”, que fatalmente, atreladas a essas características tornavam-se os “repetentes” e “evadidos”.

Esses alunos são apontados pelos professores como aqueles que “mais incomodam”. Esse incômodo, na maioria das vezes, relaciona-se ao fato de que estes sujeitos desafiam a organização do trabalho escolar quando não conseguem aprender. Distanciam-se do trabalho escolar e em função disso, perturbam a ordem “natural” da sala de aula. São aqueles alunos que não fazem por “não querer fazer”, por “não entender”, por “não saber”. São aqueles dos quais o professor se queixa: “ele não faz só para me incomodar” e às vezes são aqueles que, de fato, não fazem para “incomodar” mesmo, porque foi esta a estratégia de sobrevivência encontrada nesse espaço.

Sendo muitas vezes o conteúdo ensinado uma habilidade a ser adquirida, estamos falando então de comportamentos, de forma de agir que às vezes torna-se o principal a ser ensinado em determinada situação. Por isso, os alunos “bagunceiros, distraídos, preguiçosos” atrapalham tanto quanto aquele que apresenta uma determinada dificuldade cognitiva. Às vezes, o que está sendo ensinado tem como conteúdo, um jeito de fala, de vestir, de se comportar.

Em suma, ter um comportamento diferente daquele necessário ao trabalho escolar gera para o aluno tantos problemas quanto não dominar determinado conteúdo.

do. No caso da escola estudada, percebemos que como a função regulativa é forte, não aprender passa a ser definido também pela incapacidade da criança em dominar as regras necessárias para o trabalho pedagógico.

No caso das diferenças percebemos que, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 226), os alunos rapidamente aprendem o que se espera deles em cada tipo de atividade.

Uma vez que, no curso de sua experiência escolar, perceba as exigências que cada tarefa requer, a estrutura desta 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.

Na verdade, as observações foram mostrando que a diferença que mais incomoda a prática docente é aquela que se expressa no aluno que não domina esta forma de funcionamento escolar, aquele que não acompanha, porque não vê sentido, porque não compreende, e depois porque já não se importa mais em acompanhar.

Com relação ao último grupo, identificado como uma diferença relevante no processo ensino e aprendizagem destacam-se aqueles alunos marcadamente diferentes, vistos e apontados como portadores de alguma deficiência ou incapacidade cognitiva.

Esses alunos ditos deficientes que se encontravam incluídos (eram em número de sete, sendo que um freqüentava a escola e no outro período uma escola especial, um ainda não havia sido encaminhado para nenhum serviço e cinco freqüentavam o Serviço de Educação Especial da escola), tinham um diagnóstico de deficiência mental leve. Não havia nenhum caso na escola de deficiências sensoriais e físicas. O que é interessante observar é que, considerando a inespecificidade desse diagnóstico, o que vimos no cotidiano de sala de aula é que essas crianças aparentemente apresentavam as mesmas dificuldades daquelas já apontadas no primeiro grupo, ou seja, dificuldades de alfabetização e de operar com a lógica matemática. No entanto, o fato de terem um diagnóstico parecia que gerava a explicação necessária para o professor modificar sua ação diante delas. Eram tratadas de maneira diferente daquelas que compunham o primeiro grupo.

Percebeu-se que eram tratados pelos professores com algum tipo de comisseração, raramente eram punidos ou chamados à atenção em classe, assim como pareciam estar alijados do processo. Se quisessem copiar, copiavam, se quisessem

fazer, faziam, se quisessem ir, iam. Muitas vezes ouviam-se os professores afirmando sobre esses alunos, 'queria ter uma sala cheia de alunos como o ..., ele não me incomoda".

Essa ausência de incômodo refletia que, no contexto da sala de aula, esses alunos eram completamente invisíveis para os professores. Não havia esforço para possibilitar-lhes aprendizagens, porque em função do seu diagnóstico declarado, os professores se viam autorizados a não investir neles e então, às vezes, numa turma cheia de "alunos problemas" escolhiam aqueles que na sua ótica, tinha condições de superar suas dificuldades. Dessa forma, os professores acabavam não se relacionando com essas crianças, ou melhor, estabelecendo com elas o que Amaral (1997) chama de "café com leite".⁴

Dito dessa forma parece que estas escolhas são deliberadas e racionalmente premeditadas pelo professor. No entanto, o currículo vai se constituindo de tal modo e criando redes tão bem atreladas que, muitas vezes, o sujeito que está no meio da ação não percebe para onde suas escolhas o estão levando e essas escolhas, apesar de serem individuais, na perspectiva que estamos trabalhando, são sempre sociais.

Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p.74),

A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito social do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmo.(...)

A análise da prática como reificação social das ações conduz a consideração de que, uma vez que se parte de uma determinada prática consolidada como produto humano, a ação individual e coletiva é a possibilidade dialeticamente configurada pela iniciativa e pela capacidade dos sujeitos, jogando no terreno dos limites, sempre flexíveis, do *habitus* e da institucionalização.

Nesse sentido, a identificação da diferença e as possibilidades de atendimento pensadas são decorrentes dos próprios princípios orientadores da prática curricular. Nas situações observadas, vemos que as diferenças são valoradas negativamente pelas práticas curriculares de sala de aula. Com base nessa valoração, as diferenças que incomodam, são identificadas por práticas intuitivas pouco sistematizadas e sem orientações específicas pelos professores e decorrem da sua observação e interação com os colegas do cotidiano escolar.

4. Café com leite é uma expressão utilizada para designar uma pessoa com a qual estabelecemos uma simulação de interação, "aquele faz de conta que é, mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado" (AMARAL, 1997, p.28).

As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam ao entendimento da diferença como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, 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. São constituídos então espaços para atendimento dessas diferenças no cotidiano escolar.

A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, são incorporadas à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e mais uma vez, as perguntas, nomeadamente, curriculares, não são feitas.

A grande questão que fica é que, mais uma vez, quando estamos diante de trajetórias escolares marcadas pela exclusão, temos uma tendência de nos focar nas histórias individuais dos sujeitos esquecendo-nos do alerta de Elias (*apud* LAHIRE, 1997, P.18), de que "o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o tecido de imbricações sociais com os outros".

Por esta lógica o processo de ensino e aprendizagem é que precisa ser o nosso foco de análise se quisermos re-significar as diferenças na escola.

Referências

- AMARAL, Lígia A. et alli. 1997. *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A.(org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CANGUILHEM, Georges. 1995. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ESTEBAN, Maria Teresa. 2004. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio B., PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (orgs.). *Curriculo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: Dp & A editora.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1993. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- GIMENO SACRISTÁN, José. 2000. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2003. *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- _____. 1999. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GOFFMAN, Erving. 1988. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro : Guanabara.
- LAHIRE, Bernard. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática
- _____. 2002. *Homem Plural*. Rio de Janeiro: Vozes.
- LATERMAN, Ilana. 2004. *Quando o aluno “não acompanha” o ensino: um estudo com professores de séries iniciais*. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado.
- _____.LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. Caxambu: 28ª Reunião Anual da ANPED.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: Educ.
- SKLIAR, Carlos e SOUZA, Regina Maria de. (2000). *O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação*. (s/f)
- VYGOTSKI, L.S. 1998. *Obras escogidas*. Madrid : Editorial Pedagógica. 6 v. v.5