

## Escolarização: do direito ao acesso, ao direito à aprendizagem na escola

Schooling Process: From the right to access to the right to learning in school

Idorlene da Silva Hoepers – Universidade do Vale do Itajaí  
Valdirene Stiegler Simão – Universidade do Vale do Itajaí

### RESUMO

O acesso e a permanência dos alunos na escola, sob a égide de um discurso que defende a ideia de que ela, a escola, é para todos, vem desafiando os sistemas educacionais de ensino. Tendo como principal referencial teórico os estudos realizados por Sacristán (1995, 1997, 2005), este artigo objetiva trazer à discussão aspectos elementares e essenciais à escolarização em interface com questões atreladas à organização e estruturação do currículo, ao planejamento e a estratégias de ensino e de aprendizagem. Se a escolarização é um direito de todos, necessário se faz reafirmar que não basta somente dar condições de acesso aos alunos, mas é necessário, principalmente, promover ambientes educacionais que conduzam os alunos ao sucesso por meio da escolarização.

**Palavras-chave:** escolarização; direito; acesso; aprendizagem.

### ABSTRACT

The access and attendance of students to school under the argument of a discourse that defends the idea that the school is for all is challenging school systems. Having the studies by Sacristán (1995, 1997, 2005) as the main theoretical reference, this article aims to discuss elementary and essential aspects to schooling in interface with subjects related to the organization and structure of the syllabus, planning, and to teaching and learning strategies. If school attendance is everybody's right, it is necessary to reassure that offering school access conditions is not enough. It is necessary, most of all, to offer educational environments that lead students to success through schooling.

**Keywords:** schooling; rights; access; learning.

### Introdução

O direito à educação é inquestionável, notadamente quando nos referimos à Educação Básica. O acesso e a permanência dos alunos na escola, sob a égide de um discurso que defende a ideia de que ela, a escola, é para todos, vem desafiando os sistemas educacionais de ensino. Tais sistemas são interpelados a rever, analisar e repensar a escolarização e as práticas inerentes ao seu processo como possíveis caminhos para que os alunos tenham a oportunidade de assumir seus lugares de direito, quando o assunto é participação e aprendizagem, com qualidade, nas classes de ensino.

Historicamente, a escola tem ocupado o lugar de instituição responsável pela escolarização como parte da educação que se processa em diferentes espaços. Ao ingressar no contexto escolar, o aluno traz consigo experiências de ambientes, muitas vezes conflitantes, que abrangem e retratam os contextos familiar e social nos quais está inserido. Para Beyer (2006), a escola que se tem proposto a atender a todos não determina distinções de espécie alguma no que diz respeito às características diversificadas de aprendizagem dos alunos. Em meio a esse contexto, a escola é convidada e desafiada a encontrar meios e estratégias que visam garantir, no contexto da prática, um ensino diversificado e de qualidade para todos os alunos.

Este artigo tem por objetivo trazer à discussão aspectos elementares e essenciais à escolarização em interface com questões atreladas à organização e estruturação do currículo, ao planejamento e a estratégias de ensino e de aprendizagem. O artigo está organizado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Em um primeiro momento, fazemos menção à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e à Declaração de Salamanca (1994), documentos internacionais que contribuíram e influenciaram a produção das políticas educacionais no Brasil. Em seguida, abordamos os aspectos inerentes ao processo de escolarização analisando-o em duas vertentes complementares e interdependentes. Por último, mencionamos as possibilidades de ensinar e de aprender na escola comum, com destaque para a mediação como ferramenta importante e necessária para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos incluídos nas classes regulares de ensino.

## Os Documentos Internacionais e a Legislação Brasileira

A partir dos anos de 1990, com a reforma da educação e com os movimentos internacionais a favor da democratização do ensino, foram proclamadas a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que, além de ampliarem o debate a respeito do direito de todos à educação, dirigiram o olhar para as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

A Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>1</sup>, realizada em Jomtien no ano de 1990. Ao destacar a realidade enfrentada por muitos países para assegurar o direito à escolarização, essa Declaração enfatiza a

---

<sup>1</sup> Promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram 155 governos, incluindo *policy-makers* e especialistas em educação, dentre outros profissionais importantes. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

Educação Básica e define como sua principal meta satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990). Nesse contexto, é proclamada, dentre outros aspectos, lembrando que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2). O documento destaca que a “educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula” (UNESCO, 1990, p. 4).

Em meio às discussões políticas em prol da educação para todos, a Declaração de Salamanca (1994), aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade<sup>2</sup>, proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e, além disso, defende a ideia de que essas escolas acolham “todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]” (UNESCO, 1994, p. 10).

Há um consenso mundial de que as necessidades de aprendizagem de todas as crianças e de todos os jovens e adultos devam ser atendidas de maneira mais eficaz em todos os países. Nessa perspectiva, os documentos proclamam a educação como um direito fundamental universal e apresentam, em sua organização, um conjunto de ações a serem executadas pelos países signatários como forma de garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. No entanto, essas propostas sofrem adequações em cada nação:

As propostas internacionais [...] não são impostas de forma ditatorial pelas organizações internacionais. Essas deliberações são propostas oferecidas para os governos dos países, mas elas são efetivadas pela aceitação e pelo consenso de atores e autores sociais de cada nação (DIAS; LARA, 2008, p. 11).

Esses documentos contribuíram, influenciaram e foram delineando os contornos das políticas educacionais no Brasil, levando-o a promulgar, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96. A LDBEN estabelece, no Art. 1º, que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e define como o primeiro dos seus princípios educacionais, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 1).

---

<sup>2</sup> Organizada pelo Ministério da Educação e Ciências da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Participaram mais de 300 representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)>. Acesso em: maio 2016.

As propostas internacionais, publicadas nos anos de 1990, e a LDBEN, no âmbito nacional, propiciaram o ambiente para a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada no ano de 2008. Essa Política, além de confirmar o proposto pela LDBEN nº. 9.394/96, ratifica o já prescrito pela Constituição Federal de 1988, de que todos os alunos deverão frequentar as escolas de ensino regular, ao mesmo tempo que sugere a reorganização do sistema de ensino de modo a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Cumpra destacar que, as políticas educacionais expressam os avanços alcançados quanto ao direito de acesso de todos à educação, concomitantemente com a deliberação de ações a serem desencadeadas pelos sistemas regulares de ensino com vistas a garantir, também, o direito de participação e de aprendizagem de todos os alunos em escolas comuns.

Para Ball (2009, p. 306), as “políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis [...], com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”. Considerando as palavras de Ball (2009), cabe-nos questionar: além do direito de acesso, como garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos em contextos escolares tão diferenciados em termos de recursos (humanos e materiais), estrutura e organização?

De acordo com Pletsch (2010), o debate em torno das políticas educacionais no Brasil deveria estar relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos oficiais, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, também são bem-vindas as contribuições de Ball.

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 306).

Nessa linha de pensamento, Ball (2009), rejeita a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas. Para o pesquisador, as políticas “não ocorrem em um processo linear em direção à prática de maneira direta” (BALL, 2009, p. 305) e, portanto, compreende o processo de colocar uma política em prática como algo muito complexo e que envolve a alteração entre as modalidades textual e da ação:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a

modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (BALL, 2009, p. 205).

Tendo como base “primária” os documentos legais que versam sobre o direito de todos à educação e como premissa que a “prática é ação”, é o “fazer coisas”, nosso propósito é trazer à discussão aspectos que permeiam a escolarização frente aos desafios enfrentados pela escola quando o assunto é educação para todos.

## Escolarização, Currículo e Cultura

A escolarização vem conquistando um lugar de destaque nas discussões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem e a forma como as escolas realizam suas adequações curriculares. A necessidade de adequação está vinculada aos discursos sobre inclusão escolar que desafiam gestores e professores a, cada vez mais, traduzir os documentos escritos em práticas cotidianas eficazes, capazes de atender as necessidades e peculiaridades de todos os alunos no ambiente escolar.

Mas o que significa escolarização? Para Soares (2006), a escolarização é o fundamento e a essência do currículo.

É o processo de tornar objeto de ensino, no interior da instituição *escola*, conhecimentos e saberes que existem fora dela e, no sentido inverso, de forjar, no interior da instituição *escola*, valores, atitudes, comportamentos que se supõe serem desejáveis ou necessários fora dela, para adequadamente viver e conviver em determinada sociedade (SOARES, 2006, p. 55, grifo do autor).

Considerando a complexidade do tema em questão, neste artigo trata-se da escolarização em duas vertentes complementares e interdependentes. Na primeira vertente, a escolarização é discutida como resultado do estabelecimento dos processos e das políticas públicas que visam à organização de redes institucionais operacionalizadas em grande medida pelos conteúdos estabelecidos no currículo escolar e, na segunda, a escolarização como processo na construção de sentidos e significados socialmente, culturalmente e cientificamente produzidos, nos quais a escola, por meio das práticas desenvolvidas em sala de aula e da mediação do professor, assume ou deveria assumir fundamental destaque para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Nessa discussão, necessário se faz transitar entre escolarização, currículo e cultura, em diálogo com as argumentações que interpelam, por um lado, o baixo desempenho escolar dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental de nove anos, com um discurso legitimador de práticas inclusivas e, por outro lado, o apelo de que na escola devem ser enfatizados os conteúdos necessários ao futuro

trabalhador, o que provoca um reducionismo, pois desconsidera a formação humana e assume a perspectiva produtivista.

É nesse sentido que se apresenta a dualidade sobre a finalidade da escola atual. Esta oscila entre a formação humana e o pragmatismo produtivo. Enquanto na primeira a formação está centrada na pessoa e nas relações sociais, na segunda, a formação está vinculada ao sujeito útil, que utiliza técnicas de determinado saber para a produtividade econômica. Nessa perspectiva, o currículo e o processo de escolarização submetem-se às exigências de preparação para o mercado de trabalho. As discussões tornam-se mais rasas e o aluno cada vez tem menos possibilidade de dialogar com o conhecimento no sentido da formação geral.

O problema consiste em não sucumbir à ideologia do mercado e do produtivismo, mas colocar o conhecimento a serviço de um desenvolvimento viável e sustentado para todos, que salvide os valores humanos de solidariedade, sobretudo com as gerações futuras, isto é, um desenvolvimento ecologicamente viável (SACRISTÁN, 1997, p. 55).

Por outro lado, se o principal material do trabalho da escola é o conhecimento, estão em jogo relações recíprocas entre aquele que vai conhecer, o que realiza a mediação e o contexto a ser conhecido. Nessa reciprocidade, é desejável que a escolarização possibilite a construção de conceitos e a compreensão das relações entre os fatos e conteúdos durante todo o processo de aprendizagem.

Porém, ao longo do tempo, a escola foi e continua sendo estruturada com base em uma abordagem tradicional de ensino. Para Mizukami (1986, p. 8), “esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”. Nesse contexto, a sala de aula permanece como unidade central do trabalho do professor e os alunos, organizados por grupos e em classes, recebem o mesmo ensino de forma simultânea, por um único professor. Essa lógica de funcionamento é propícia para o “[...] ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995, p. 1). O autor ainda destaca que nessa perspectiva ocorre a homogeneização de conteúdos curriculares organizados por pessoas que, na maioria das vezes, estão distantes da realidade da escola e do contexto de sala de aula.

De acordo com Sacristán (1995, p. 74), “as editoras de manuais escolares e outros produtores de materiais didáticos têm mais influência do que os próprios professores”. Esse mesmo autor destaca que as atividades que são elaboradas fora da sala de aula, e até mesmo da escola, e que acabam sendo concretizadas em livros didáticos, acabam transformando os professores em consumidores de práticas esboçadas fora do contexto escolar e, portanto, descontextualizadas.

A dinâmica de trabalho tradicionalmente adotada pela escola, e ainda presente nas ações cotidianas da sala de aula, denuncia a dificuldade que a escola



tem em lidar com as diferenças e com práticas pedagógicas inclusivas, conforme destacam Moreira e Candau (2003, p. 161).

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Diante dessa realidade, os alunos com deficiência e todos aqueles que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos, independentemente do tipo de formação que venham a receber, acabam à margem do processo. “O dedo indicador volta-se (para alívio do professor e da escola?) para o aluno, denotando que ele é ou foi incapaz diante das exigências do currículo escolar, com resultado frustrante para o próprio aluno e sua família” (BEYER, 2006, p. 23).

A seleção que compõe o currículo revela também as relações de poder que permitem à elite eleger os conteúdos dos saberes dominantes que serão ensinados nas escolas. (SILVA, 2004). Representam os saberes que foram historicamente organizados em áreas do conhecimento estruturadas em disciplinas, mas que também são integrantes da cultura.

Se, contudo, os conteúdos expressam relações de poder, também são expressões e seleções da cultura externa aos muros escolares que se transformam em objetos à medida que os conteúdos curriculares são desenvolvidos nas salas de aula. Esses conteúdos são traduzidos pela cultura de trabalho desenvolvida particularmente em cada escola. “A cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (SACRISTÁN, 1997, p. 35).

Como resultado de políticas educacionais e culturais, o currículo carrega simbolicamente várias mensagens com códigos de comportamento cultural e pedagógico, pois quando são publicizados, em forma de texto escrito, se transformam também em veículos de “ideologia pedagógica” (SACRISTÁN, 1997). Afetam não somente os sistemas administrativos de ensino, pais, professores, estudantes, mas também aqueles que produzem informação escrita, como, por exemplo, os livros didáticos que repetem formatos e linguagens para se aproximarem dos textos curriculares formalizados pelas políticas.

Independentemente do quadro teórico de análise, seja ele pautado em teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas, há sempre um processo de seleção de conteúdos e materiais que perpassa e fundamenta as concepções curriculares. Nesse contexto, pode-se indagar sobre o motivo pelo qual determinados conteúdos passam a fazer parte do currículo, ou ainda os sentidos produzidos em espaços

sociais e contextos multifacetados – e, entre eles, a escola, intimamente relacionados ao tempo histórico nos quais foram produzidos.

Desde sua origem, o currículo foi criado para ordenar e controlar as instituições a caminhar conforme um ritmo pré-determinado. De certo modo, controla o discurso dos professores ao lecionar suas disciplinas e os seus alunos ao receberem conteúdos previamente estabelecidos. A seleção dos conteúdos é também uma construção histórica e cultural com sentidos construídos conforme a época vivida. “Os conteúdos curriculares passam a ser um artefato cultural com uma forma singular, um conjunto de práticas que vão se moldando à medida que vai avançando a escolaridade” (SACRISTÁN, 1997, p. 36).

Por outro lado, ao passo que os professores traduzem os currículos expressando um conjunto de práticas sociais, econômicas e culturais, constroem uma “cultura escolarizada” (SACRISTÁN, 1997, p. 36) que molda comportamentos pedagógicos, institucionais, organizacionais e profissionais implicados nas reais condições nas quais ocorre a escolarização.

O currículo, neste texto, é entendido como “uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). O caminho é trilhado considerando o formal, o oculto e o vivido atribuindo sentido ao aluno que é o sujeito a ser escolarizado. “O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]” (SACRISTÁN, 2005, p. 11), pois são os adultos, nas mais diversas funções, que organizam a vida dos pequenos. Enquanto o adulto se autodefine, o aluno é definido. “Ao acreditarmos que são ‘menores’, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são” (SACRISTÁN, 2005, p. 12, grifo do autor).

O autor ainda ressalta que a naturalização do olhar para o aluno pautado nas percepções dos adultos e nas experiências cotidianas reduz a possibilidade de olhar para ele “como uma condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p. 13) na qual, em determinados momentos da vida, sua função é a de estar na escola e frequentar as aulas todos os dias.

O papel social desempenhado por esse aluno forma-se por meio da ordem social representada por fazeres que nos são conhecidos e aos quais estamos familiarizados. Do aluno é, então, exigido que seja de determinada maneira: nas sociedades modernas, um sujeito escolarizado que recebeu os conteúdos mínimos oferecidos pela escola.

As tentativas de compreensão desse aluno, pautadas no pensamento científico, fragmentaram o conhecimento em diversas disciplinas e não conseguiram dar conta da totalidade do sujeito. Se, por um lado, vincula-se a imagem da criança à de aluno, por outro, não fazemos o mesmo com o adulto, pois nem todo adulto é professor, mas o aluno recebe a influência do professor quando desenvolve os



conteúdos em sala de aula. “Falamos muito sobre o ensino nas situações escolares ou sobre o currículo, nos mostramos mais preocupados em como planejar e transmitir do que em como os alunos recebem esse ensino” (SACRISTÁN, 2005, p. 15). Ao olharmos para o aluno de modo distanciado, perdemos a possibilidade de o percebermos como ser único com necessidades e expectativas também únicas quanto à escola e ao processo de aprendizagem.

## As possibilidades de ensinar e de aprender na escola

O ato de ensinar envolve a organização didática de uma aula que, para ser significativa, necessita estar diretamente relacionada ao modo como o professor faz a mediação dos conteúdos com os alunos. É um movimento que envolve o currículo, a cultura e a escolarização dos alunos. “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos” (VEIGA, 2008, p. 267).

A autora destaca que, para além do planejamento de ensino como roteiro meramente mecanicista, a aula é o elo entre o contexto social, institucional e, principalmente, um projeto colaborativo desenvolvido entre professor e aluno. Nesse contexto, o planejamento sofre influências e é delineado de modo a atingir as metas e as diretrizes das políticas educacionais. É, também, uma construção histórica com diferentes significados conforme o momento social vivido pelos atores. “[...] é um projeto de ação imediata. [...] É um meio de favorecer a unidade, que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam” (VEIGA, 2008, p. 268).

Pensada dessa forma, a aula ultrapassa a barreira de mera transmissão na qual os alunos são receptores passivos de informação (FREIRE, 1986). Leite (2001, p. 62) também contribui nessa reflexão:

Perante a diversidade dos alunos, um professor que desenvolve práticas que consideram essas especificidades acredita nas vantagens que daí decorrem e transporta para a escola os saberes do cotidiano dos diversos grupos, trabalhando-os, não de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizada e vivenciada por processos interativos.

A aula é um processo complexo permeado pela construção de significados e questionamentos que rompem a barreira das disciplinas fragmentadas para adequar-se às demandas de aprendizagem no processo de escolarização.

[...] a organização das atividades de aprendizagem deve estar subordinada ao tipo de aprendizagem que se pretende alcançar, e este por sua vez deve responder às demandas ou necessidades de aprendizagem que se propõem para o aluno. Não há recursos didáticos bons ou maus, mas adequados ou

inadequados aos fins perseguidos e aos processos de aprendizagem mediante os quais se podem obter esses fins. A instrução deve se basear num equilíbrio entre o que se tem de aprender, a forma com se aprende e as atividades práticas planejadas para promover esta aprendizagem (POZO, 2002, p. 66).

Os materiais didáticos, a exemplo dos livros didáticos, mas não somente eles, apresentam os conteúdos, porém a forma pela qual esse conteúdo é apresentado ao aluno, ou ainda, o modo como o professor, enquanto agente cultural mediador, traduz e instiga o aluno sobre a ciência e o saber, tendo como ponto de partida a elaboração didática coerente, possibilita que os conteúdos se tornem atrativos e que os alunos construam o significado. Dessa forma, propicia a ocorrência da aprendizagem significativa e auxilia na construção de *links* com outros conteúdos e situações, conforme enfatizado por Pozo. Para além disso, o destaque é para o conteúdo que se aproxima da realidade no processo de interação.

A qualidade do conteúdo tornado realidade é o resultado da interação adaptativa entre a qualidade cultural e pedagógica do professorado, a dos textos e demais materiais curriculares, o contexto escolar institucional, com suas formas ritualizadas de organização espacial e temporal das atividades, as possibilidades das tarefas acadêmicas e os processos osmóticos com o ambiente externo, que mantém os alunos como indivíduos e a escola como instituição (SACRISTÁN, 1997, p. 43).

As características fundamentais da aula são as interações entre os vários atores aqui entendidos como professor, aluno, família, entre outros. A coerência entre objetivos, estratégias e conteúdos, aliados à necessária flexibilidade, possibilitam considerar a diversidade cultural e os valores éticos e morais trazidos pelos alunos. “Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura” (CANDAU, 2006, p. 39), assim como entre currículo e políticas educacionais.

Quando tais características estão presentes no planejamento de uma aula, conforme argumenta Veiga (2008), são encontrados os elementos estruturantes da organização didática da aula expressos na intenção (para quê), no conteúdo cultural (o quê), na metodologia (como), nos recursos didáticos (com quê?) e na avaliação (o quê, como, quem?). A esses elementos, devem ser acrescentados o aluno e o professor (para quem, quem), o tempo e o espaço (quando e onde).

A intencionalidade é o fio condutor da educação, da escola e da escolarização expresso nas políticas públicas do contexto macro por meio da legislação. No contexto micro, expressa-se na gestão da educação e nos âmbitos pedagógicos e práticos no ambiente escolar. Mas essa intencionalidade está sujeita à tradução que o professor faz ao planejar, apresentar e desenvolver os conteúdos com seus alunos no espaço da sala de aula estabelecendo relações entre os dois contextos. A forma como conduz as atividades propostas pode ser um facilitador ou, de modo contrário, uma barreira para a construção dos sentidos pelos alunos.

Dito de outro modo, é sempre desejável e necessário que se façam adequações no planejamento e nas atividades com a finalidade de harmonizá-las aos meios de aprendizagem dos alunos e às suas condições reais de realização. “Não se trata apenas de que os professores levem em conta como os alunos fazem seu trabalho na hora de planejar as atividades de instrução. [...] mas principalmente como querem que seus alunos aprendam” (POZO, 2002, p. 58).

Esse tipo de encaminhamento das atividades de sala requer que o professor conheça as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos propondo encaminhamentos e atividades que auxiliem na superação de barreiras. O objetivo a ser alcançado é o de estabelecer uma relação direta entre o ensinar e o aprender, promovendo a participação e a aprendizagem significativa dos alunos. As atividades necessitam ser diversificadas com instrumentos diferenciados que possibilitem abranger a todos, pois é nisso que reside uma boa prática.

Para Pozo (2002), uma boa aprendizagem implica em uma mudança duradoura e transferível para novas situações como consequência direta da prática realizada. A aprendizagem é “uma mudança que se produz no tempo” (POZO, 2002, p. 62). Nesse sentido, questionam-se, por exemplo, as práticas avaliativas realizadas somente no final de um processo, no qual se perdem as mudanças contínuas ocorridas durante determinado tempo. O caminho percorrido entre o ponto de partida, com os conhecimentos anteriores, e o ponto de chegada, com o acréscimo dos novos conhecimentos, perde-se, deixando para a avaliação apenas a função de selecionar os aptos dos inaptos. Mais importante ainda é o fato de que se perde o valor formativo da avaliação, ou seja, sua capacidade de contribuir para a identificação de aprendizagens significativas.

A seleção de certos conteúdos que universalizam os currículos e a escolaridade, dependendo da forma como são desenvolvidos nas salas de aula, pode dificultar a manutenção de identidades culturais desconsiderando, por exemplo, a globalização do conhecimento e as formas mais abertas ao tratamento das diferentes manifestações culturais. O desafio que está posto às várias instâncias, sejam elas na perspectiva das ações para a definição de currículos, seja na escola como agente de mediação entre o prescrito e o feito, é a possibilidade de formatos curriculares e metodologias que facilitem a contextualização da cultura nos locais nos quais as escolas se localizam.

O conhecimento escolar elaborado pelos usos escolares e pelos controles externos à escola consegue, às vezes acertos nessa intermediação, através de propostas de textos, atividades e atuações de professores que mantêm a qualidade cultural ou que refletem os valores culturais do conteúdo (SACRISTÁN, 1997, p. 42).

Durante o processo de escolarização, é desejável que a aprendizagem possa ser transferida para novos contextos, pois ela somente será significativa se vier

agregada dessa capacidade de transferência. Sem ela, os conteúdos aprendidos não têm valor, nem sentido. Esta é uma habilidade necessária, pois, à medida que se complexificam, as sociedades exigem que os conhecimentos sejam transferidos rapidamente para novos contextos.

Por mais que a escola tenha um currículo base a seguir, nacionalmente definido, é necessário considerar que a cultura está ligada a processos externos. O currículo, por meio dos conteúdos vincula-se a processos internos e ambos estão intimamente relacionados. Desenvolver os conteúdos sem ligá-los à cultura externa e à sociedade, em constante mudança, seria o mesmo que negar a sua origem e a possibilidade de construção de significados pelos alunos. Essa falta de ligação estava presente na perspectiva do ensino bancário (Freire, 1986), duramente criticado, no qual o fracasso escolar estaria ligado ao distanciamento da escola à cultura de referência dos alunos.

O currículo também é multicultural e o conhecimento é provisório, pois necessita considerar a pluralidade cultural e a linguagem. Desse modo, ocorre a “desterritorialização” de uma cultura dominante. O professor, em sala de aula, ao trabalhar com os conteúdos curriculares, tem a possibilidade de propiciar esse diálogo com os seus alunos. “Diz-se que o desafio da educação permanente, de toda educação, nesta era do fugaz, é o “aprender a aprender” e a adquirir técnicas para se ter acesso ao conhecimento vigente em cada momento” (SACRISTÁN, 1997, p.49). Há uma rede de relações que forma um esquema interpretativo e que, de certo modo, propaga o discurso curricular daqueles com poder para moldar as práticas pedagógicas e a cultura escolar. Inicialmente, a política educacional elabora o discurso oficial sistematizado no currículo escrito. Ao chegar nos sistemas de ensino e nas escolas, o texto escrito do currículo é submetido a práticas de supervisão, controle e avaliação, tanto interna como externamente. “Esse mecanismo está igualmente em operação quando se admite que os sistemas escolares são sistemas de doutrinação para impor a aceitação de determinados tipos de estruturas políticas, sociais e econômicas” (SACRISTÁN, 1997, p. 46).

Em continuidade à propagação do discurso, os materiais didáticos são adequados para atender ao texto prescrito pelas políticas educacionais. No entanto, para além das formas de controle, o texto curricular, ao ser esmiuçado pelo professor, também é influenciado por suas concepções filosóficas e culturais.

Ao elaborar o planejamento para traduzi-lo na prática, são construídos os significados em primeiro lugar pelo professor, que faz a mediação dos conteúdos para os alunos. Essa mediação também está sujeita às condições reais e objetivas de trabalho do professor, à linguagem e aos recursos utilizados para a socialização com os alunos.

Ratner (1995, p. 16) afirma que existem três espécies de mediação:

1) A consciência, entendida também como a atividade mental; é uma percepção relativamente abrangente das coisas e processa ativamente a informação. Analisa, sintetiza, delibera, interpreta, planeja, lembra, sente e decide. É autoconsciente quando o indivíduo se dá conta de seu próprio estado e atividade. 2) A cooperação social ou sociabilidade diz respeito à atividade conjunta, coordenada com outros indivíduos, e inclui cooperação, comunicação detalhada, participação e moldagem por meio das interações estabelecidas com outros indivíduos, compreensão, finalidade, pensamentos e sentimentos dos outros. 3) Os instrumentos ou a tecnologia: os instrumentos são considerados implementos físicos utilizados para aumentar os poderes naturais do organismo físico.

Nesse sentido, a mediação não se dá somente por meio do contato entre professor e aluno. Dá-se, também, pela decisão, pelo planejamento, pela interpretação, pela elaboração, pelo contato com materiais físicos e tecnologia, dentre outros. Além disto, há que se considerar que circulam no ambiente escolar discursos culturais e extrapedagógicos vinculados ao local em que a escola está inserida. São discursos e práticas sobrepostos em várias camadas que formam a cultura curricularizada e constroem sentidos conforme o contexto de produção.

## Considerações Finais

“Em que ponto é válido começar a definir conclusões sobre os efeitos das políticas? Depois de um ano, ou cinco, ou dez?” Finalizamos com um questionamento do sociólogo e pesquisador Stephen J. Ball (2011, p. 39). A intenção não foi a de encontrar uma possível resposta, mas trazer à discussão como as políticas de inclusão, a partir dos anos 1990, vêm garantindo o direito de acesso à educação e, ao mesmo tempo, desafiando os sistemas educacionais de ensino a rever, discutir e analisar, no contexto da prática, os aspectos inerentes ao processo de escolarização como uma possibilidade real para garantir o direito de participação e de aprendizagem de todos os alunos em classes de ensino.

Entre as recomendações internacionais, a política nacional e a escola, há um inegável vínculo, pois as ações desta são influenciadas pelos contextos maiores. No entanto, o ambiente da sala de aula e a relação professor/aluno são revestidos de outros componentes que se desdobram no currículo, na cultura, no planejamento, nas estratégias, nos materiais utilizados e na indispensável mediação do professor.

Se a escola é um direito de todos, necessário se faz reafirmar que não basta somente dar condições de acesso aos alunos, mas, principalmente, promover ambientes educacionais que garantam participação e aprendizagem e que conduzam os alunos ao sucesso por meio da escolarização. As práticas escolares estão baseadas em estratégias tradicionais de exposição de conteúdos e de organização que privilegiam as formas de transmissão. É nesse sentido que as considerações de Barroso (1995) são pertinentes, pois apresenta a ideia de que



ensinamos a todos como se fossem um só, com a centralidade do processo no professor. Além disso, as pesquisas de Pletsch (2010) e de Ball (2009) levam-nos a refletir sobre a necessidade de olharmos com lentes mais aproximadas o contexto macro das políticas e as tensões e contradições presentes, tanto nos documentos locais como nas práticas cristalizadas e recorrentes no ambiente escolar que, via de regra, veem o aluno sob a ótica do adulto atribuindo-lhe o papel de mero espectador.

Para avançarmos nessas concepções, as pesquisas têm lugar de fundamental importância, principalmente aquelas que dialogam entre os professores da educação básica e os contextos de formação nos grupos e projetos de pesquisa que, com os pesquisadores, atuam na dupla via entre teoria e prática. O resultado se expressa na construção do conhecimento e na compreensão dos processos que envolvem o ensinar, o aprender e a escolarização. Exemplos de pesquisas que, nesse sentido, podem ser citados são aquelas que vêm sendo desenvolvidas pelo Observatório da Educação (OBEDUC)<sup>3</sup>, cujo programa visa, sobretudo, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Dentre os Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelo Observatório da Educação citamos o da “Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)”<sup>4</sup>, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, ao envolver os docentes da educação básica e os pesquisadores, provoca e desafia a todos na busca pela compreensão dos processos e do desenvolvimento de estratégias referentes ao ensino e à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos em classes regulares. Nesse projeto, estão envolvidos pesquisadores e docentes da educação básica de dois estados brasileiros – Rio de Janeiro e Santa Catarina –, e três Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Estadual de Santa Catarina (UDESC) e do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Se a escola é para todos, a escolarização também deve ser, independentemente da condição do aluno. Este necessita ser considerado nas suas

---

<sup>3</sup> Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e tem por objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm)>. Acesso em: abr. 2016.

<sup>4</sup> Informações adicionais sobre o Projeto, coordenadores, pesquisadores associados, estudantes e colaboradores envolvidos, publicações, grupos de pesquisa, entre outros, estão disponíveis em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/observatorio-da-educacao-a-escolarizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-politicas-publicas-processos-cognitivos-e-avaliacao-da-aprendizagem-2013-2017/>



peculiaridades e necessidades individuais que envolvem o currículo, a cultura e seus modos de ser e estar no mundo. Na Declaração de Salamanca (1994, p. 1), encontramos: “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...]” Afinal, a escola não é uma ilha e o diálogo com os ambientes externos é uma das condições necessárias para compreender contextos maiores.

A escola que inclui todos os alunos [...] deve procurar, assim, conhecer as barreiras que alguns alunos eventualmente enfrentam no seu acesso e participação no processo educativo e procurar, através de estratégias diversas, ultrapassá-las, na máxima medida em que for possível, em vez de os separar em diferentes categorias, (dificuldades sócio educativas, problemas permanentes ou temporários) e por diferentes sectores de intervenção (COSTA, 2006, p. 21).

Sem a pretensão de esgotar a reflexão teórica empreendida neste texto, faz-se necessário pensar de forma interdependente a inclusão e a escolarização, pois as duas se referem aos direitos de todos os alunos e à escola como instituição responsável por parte desse processo no diálogo constante entre teoria e prática, pois, caso contrário, conforme Sacristán (1997), continuaremos falando sobre o ensino nas situações escolares, mais preocupados em como planejar e transmitir do que com os alunos que recebem esse ensino.

## Referências

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. *Revista da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP* [online]. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)>. Acesso em: dez. 2015.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. 32p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988, 47p.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 19p.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128p.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira de década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: *Anais... 1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia*. Cascavel: UNIOESTE, 2008, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>>. Acesso em: abr. 2016

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos. *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 35-52.

COSTA, Ana Maria Bénard da. A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In: RODRIGUES, David. *Educação Inclusiva: estamos a fazer progresso?* Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. MH Edições. Cruz Quebrada, 2006, p. 13-29.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 184p.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Pairus, 2001, p. 45-64.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 280p.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade* [online]. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: abr. 2016

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 123p.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: dez. 2015.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

RATNER, Carl. *A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 314p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2 Ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997. p. 34-57.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Aluno como Invenção*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.

SOARES, Magda. A escrita no currículo e o "Efeito Matheus". In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos. *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 3-72.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. 8p.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, p. 267-298.

Recebido em: 17/06/2016.

Aceito em: 17/05/2017.

## **Idorlene da Silva Hoepers**

Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Bacharel em Ciência da Computação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Instituto Federal Catarinense (IFC). Integrante do Grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI e do Projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES. Temáticas de interesse em pesquisa: políticas públicas e processos de aprendizagem.

[idorlene@gmail.com](mailto:idorlene@gmail.com)

### **Valdirene Stiegler Simão**

Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), SC. Professora da Rede Municipal de Educação de Joinville, SC. Integrante do Grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da UNIVALI. Áreas de interesse em pesquisa: processos de aprendizagem e formação docente.

[valdirene.simao@gmail.com](mailto:valdirene.simao@gmail.com)