

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

EDIVAN MACHADO DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL:
DESAFIOS PARA PROFESSORES.**

TRÊS CACHOEIRAS, NOVEMBRO DE 2010

EDIVAN MACHADO DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL:
DESAFIOS PARA PROFESSORES.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

Orientadoras: Prof.^a Dóris Bittencourt Almeida

Prof.^a Márcia Caetano Costa

TRÊS CACHOEIRAS, NOVEMBRO DE 2010

EDIVAN MACHADO DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL:
DESAFIOS PARA PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia, no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

Três Cachoeiras, 29 de novembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dóris Bittencourt Almeida - DOUTORA EM EDUCAÇÃO – UFRGS -
Orientadora

Prof.^a Ms. Gabriela Maria Barbosa Brabo – PSICÓLOGA E MESTRE EM
EDUCAÇÃO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Eurico e Lezi, que estiveram sempre me incentivando e me ajudando a levantar, fazendo, desde o princípio, diferença em minha vida.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhas, pela torcida, cooperação e apoio.

Ao meu amigo, Junior, por sua compreensão, pelo apoio em todos os momentos desta importante etapa de minha vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele, nada seria possível.

Agradeço aos meus pais Eurico e Lezi, que formaram os fundamentos do meu caráter e me apontaram uma vida eterna; E em todos os momentos desta e de outras caminhadas se fizeram presentes, direta ou indiretamente.

À minha mãe, que me deu a vida com amor; aos meus irmãos e amigos que me apoiaram.

Ao meu parceiro, Junior, que representou muita segurança, e demonstrou ser um grande companheiro. Agradeço por sua confiança e por me incentivar mesmo quando eu não estava disposto a continuar com minha pesquisa.

As minhas professoras e orientadoras deste trabalho, Dóris e Márcia, pelo desprendimento. Um carinho todo especial a minha tutora da Interdisciplina do Seminário Integrador, Nádie Christina Machado, que diversas vezes, também, se colocou a disposição.

Agradeço as minhas colegas Deise e Gislaine, que além de terem sido parceiras de estudo, compartilharam comigo inúmeros momentos de tristezas e também de alegrias, nesta etapa, em que, com a graça de Deus, está sendo vencida.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

OLIVEIRA, Edivan Machado de. **A construção do conhecimento diante da diversidade cultural: Desafios para professores.** 2010. 57 folhas. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre.

O presente estudo busca identificar como o professor deve mediar o processo de construção do conhecimento no aluno, diante da dinâmica do cotidiano da escola e das várias realidades sócio-culturais presente nas turmas do ensino fundamental. No estudo em questão foram utilizados dois (2) tipos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de levantamento, onde esta foi realizada com auxílio de um questionário aplicado com 7 professoras, atuantes na área do ensino fundamental numa das escolas pertencentes a rede municipal de ensino da cidade de Criciúma – SC. Através das informações coletadas com a pesquisa ficou evidente a necessidade que têm os currículos escolares de revisarem, constantemente, seus objetivos e metas, como forma de demonstrar que a escola está consciente que necessita valorizar as experiências exteriores do indivíduo em suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa foi realizada baseada em revisão bibliográfica, considerando os seus principais referenciais teóricos: Vygotski, Paulo Freire e Piaget, a partir de autores como: Candau (2003); Facci (2006); Martins (2006); Moretto (2000); Moreira & Silva (2001), os quais discutem a importância de criar um ambiente em que a o educador consiga perceber como o educando transpõe a sua realidade para os conteúdos escolares. A educação necessita estar constituída no conhecimento da realidade vivenciada e experienciada pelos indivíduos a quem se faz referência e se destina o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Construção do conhecimento. Heterogeneidade. Currículo Integrado.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FATOR HISTÓRICO-SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA.....	11
2.1 A IDENTIDADE CULTURAL RECONHECENDO A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA	16
2.2 A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA.....	22
2.3 REPENSANDO O CURRÍCULO, DIANTE DA HETEROGENEIDADE DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS	25
3 CAMINHOS DA PESQUISA	30
3.1 DESENVOLVIMENTO DA CAMINHADA	30
4 REFLETINDO A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA	33
5 DIFERENTES OLHARES SOBRE O CURRÍCULO	40
6 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE.....	51

1 INTRODUÇÃO

Durante o meu Normal Médio, antigo magistério, e na minha “caminhada” no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância da UFRGS, me deparei com profissionais ressaltando a importância de estarmos sempre atentos às curiosidades e necessidades dos alunos, ao seu histórico de vida, às suas influências familiares e sociais. A partir de cada uma destas vivências e experiências também em Cursos, Simpósios, Encontros de Formação, e na própria Graduação, passei a perceber o quanto é importante o professor possibilitar meios para que os alunos entendam sua realidade e, conseqüentemente, se posicionem diante dela.

Ao longo do meu estágio, inúmeras vezes senti a necessidade de rever meus planejamentos e atividades. Dediquei um tempo a cada semana para refletir sobre as características individuais dos alunos, as suas necessidades reais e prioritárias. Em algumas destas semanas quando procurava incluir atividades em meu planejamento, ficava me indagando e pensando sobre a sua real importância. Era quando surgiam em minha mente perguntas como: No que estas atividades irão contribuir? Qual a sua importância dentro do processo de aprendizagem? Que aspectos esta atividade vai abranger? Qual a necessidade destes aspectos serem contemplados e abordados? Em qual sentido estes aspectos irão contribuir, tendo em vista, conteúdos especificados para a série no plano de estudos? Qual o significado para a vida das crianças? E assim por diante...

Aos poucos, me convenci de que o planejamento deve ajudar o professor a decidir “o que se vai fazer” e “para que fazê-lo”. Nesse sentido, reafirmei na prática e nas vivências em sala de aula, que um dos desafios que se estabelece para os educadores é tornar as aulas interessantes para as crianças, trabalhar com saberes relevantes para que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem.

Desta maneira, compreendi a concepção de que uma das tarefas que recai sobre educadores e pesquisadores, movidos pela ética, é entender que o universo temático é o mundo da cultura dos alunos. Ao entender que cada aluno está inserido em diferentes realidades, a diversidade cultural acaba estando muito presente no processo de aprendizagem e, estar atendo a ela, é incitar a curiosidade e o interesse

dos alunos, na medida em que se busca partir de um material e de um campo pedagógico que é significativo para a grande maioria deles.

Há, portanto, uma necessidade de se estudar formas e maneiras de se desenvolver uma prática pedagógica na sala de aula, que contemple as situações de diversidade cultural no processo e no ato de construção do conhecimento. Sendo assim, torna-se indiscutível a necessidade de um estudo dos processos educativos, incluindo suas respectivas metodologias e meios didáticos, como forma de vir compreender esta diversidade histórico-cultural dos alunos dentro do processo de construção do conhecimento.

Na medida em que se busca contemplar a diversidade histórico-cultural dos alunos as premissas pedagógicas que formam um conjunto de princípios que orientam a construção de uma prática educacional na sala de aula, devem ajudar a contemplar as diferentes realidades presentes nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Destacando que a família também orienta os valores culturais destes alunos, que as reproduzem. Se o professor não buscar se atualizar e buscar fontes adicionais de informação, poderá se perder em sua pedagogia, e ficará distante de conseguir atrair, conhecer e respeitar, consideravelmente, o modo de vida dos alunos em seu planejamento e fazer - pedagógico.

Diante dessas reflexões, neste estudo buscou-se investigar a influência da diversidade sócio-cultural na maneira dos alunos aprenderem e construir o conhecimento, nas séries iniciais do ensino fundamental. Partindo do pressuposto que é imprescindível pensar a escola como um espaço onde ocorrem as mais variadas inter-relações.

O objetivo foi abordar como o professor deve mediar o processo de construção do conhecimento, mediante os conteúdos escolares (pré-estabelecidas formalmente no Currículo) e das várias realidades sócio-culturais presente nas turmas do Ensino Fundamental. Bem como, destacar os desafios mais relevantes para os professores no processo educacional.

Como deve ser entendido o processo de construção do conhecimento na sala de aula, respeitando a diversidade cultural e a heterogeneidade nas turmas de alunos do Ensino Fundamental?

Busquei o referencial teórico de Piaget, Vigotsky e Paulo Freire para explicar a influência da identidade sócio-cultural de cada educando, no processo de

aprendizagem e construção do conhecimento. Não desprezando outros autores e pesquisadores como Bill Green e Chris Bigum, entre outros que, de uma maneira mais abrangente me ajudaram a explicar a influência de novas situações culturais na aprendizagem dos alunos.

Para desenvolver este trabalho, realizei um estudo exploratório-qualitativo, a partir de entrevistas. A pesquisa foi realizada numa Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental numa turma do 4^a ano, que foram os alunos durante a minha prática pedagógica, no estágio curricular. Desta forma, este estudo visa contribuir para o profissional de Educação que desempenha seu trabalho nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas do 1^a ao 5^a ano; assim como, para profissionais da área da educação que acreditam que suas turmas são heterogêneas e desejam entender como se estabelece a diversidade na sala de aula. Professores, que anseiam contemplar os múltiplos contextos culturais na sua prática pedagógica.

O que se pretendeu nesta investigação foi identificar como o professor deve mediar o processo de construção do conhecimento no aluno, diante da dinâmica do cotidiano da escola e das várias realidades sócio-culturais presente nas turmas do Ensino Fundamental. O trabalho, deste modo, buscará ainda perceber a influência do entorno social e de aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, que visará destacar ações pedagógicas que venham qualificar o processo de construção do conhecimento, diante da diversidade e heterogeneidade na sala de aula; pois no contato com o cotidiano da escola durante nove semanas do estágio curricular, observou-se que as turmas são heterogêneas.

2 FATOR HISTÓRICO-SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA

Neste capítulo irei abordar quais aspectos influenciam no processo de construção do conhecimento, em turmas das séries iniciais, diante da heterogeneidade e diversidade cultural dos alunos que adentram as salas de aulas das redes públicas de ensino.

Se formos pesquisar no dicionário Michaelis (2008) encontraremos a seguinte definição para heterogeneidade: “1. Caráter ou qualidade de heterogêneo”. “2. Socio/ Qualidade de uma população na qual os seus integrantes mostram acentuadas características dissimiles do ponto de vista biológico e cultural” (p.68). Através da interação do indivíduo com aspectos contidos em uma determinada cultura, este vai estreitando vínculos de interesses e, conseqüentemente, construindo sua identidade.

Após cada indivíduo demonstrar identificação com aspectos de uma determinada cultura, assimila novos valores/significados que influenciam no comportamento individual ou coletivo, no que se refere a valores, instituições, regras morais, defendidas ou acentuadas pelo grupo de convivência. Na sociedade estas identificações culturais, se misturam, dando origem a uma heterogeneidade, que seria agir conforme as características diferentes, do ponto de vista biológico e cultural, dos integrantes de uma população.

Conforme Inoue, Migliori, Ambrósio (1999) os alunos entram nas escolas conhecendo ou tendo noções significativas de variados assuntos e materiais. Eles realizam construções individuais e sociais, internalizando algumas concepções. É justamente essa herança cultural, acentuada no grupo social na qual está inserido, que o aluno traz para a sala de aula. Emprega na Escola um sistema de símbolos compartilhados em sua realidade e que conferem sentido à sua vida (INOUE, MIGLIORI, AMBRÓSIO, 1999).

Freire (1996) explicita que cabe ao professor aproveitar a experiência trazida pelos alunos para discutir e encaminhar as aprendizagens. É viável que o professor associe à disciplina cujo conteúdo se ensina, à realidade concreta dos estudantes, de maneira que se estabeleça uma “intimidade” entre os conteúdos curriculares e o conhecimento construído socialmente pelos educandos.

Percebe-se que Freire (1996) acredita que o aluno atua de modo natural em busca da compreensão do mundo que o rodeia. Partindo dessa concepção, ele evidencia que a escola precisa e deve tornar acessível os aspectos da cultura. Assim, subentende-se que o caráter ativo da aprendizagem considera as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal fundidas, exatamente, na relação deste com a cultura dos indivíduos que o cercam.

Piaget (2002) parte de um consenso em que os agentes culturais intervêm na construção pessoal do conhecimento e que estes são imprescindíveis para o caráter ativo da aprendizagem. Em última instância, o desenvolvimento do ser humano, no pensamento piagetiano, centra-se na idéia de que é no contato com o mundo que elementos essenciais para o conhecimento são 'arrecadadas'. É no processo de construções sucessivas resultantes da relação sujeito-objeto que o indivíduo vai formar o pensamento lógico.

Portanto a realidade necessita ser o ponto de partida e de chegada. Precisa-se levar em consideração a realidade material e concreta dos alunos. De acordo com Freire (1996) e Moretto (2000) cada professor precisa voltar-se as características cognitivas de seus alunos e compreender as suas relações sociais e as suas representações como sujeito com o mundo físico. Assim, estes educandos no processo de ensino e aprendizagem, e no desenvolvimento dos conteúdos escolares poderão assumir-se como seres sociais e históricos, como indivíduos que pensam e refletem, se comunicam, modificam e criam, realizam aspirações.

De acordo com Facci (2006), as cobranças do meio social, o contexto cultural onde o sujeito se desenvolve e vive sua vida, lhe conduzirá a desenvolver seus conceitos, e conseqüentemente, acabarão influenciando nas suas atitudes, concepções e opiniões. Através de sua convivência social, o indivíduo estabelece significados, e estrutura considerações. Assim, fica notório que nem todas as crianças aprendem as mesmas coisas da mesma maneira e com a mesma profundidade. Cada sujeito aprende algo proporcionando-lhes sentidos e definições ou estimas distintamente, uma vez que a história individual e a história do seu grupo social, é que acabará por orientar o processo de construção das aprendizagens.

Nesse sentido, cada estudante possui uma maneira pessoal e particular de aprender (isso acontece devido às situações e características psicológicas, genéticas e culturais). Portanto pode-se afirmar que o indivíduo inicialmente aprende

pela convivência. Por meio do convívio, da adaptação com o meio social conhecem o mundo e desencadeiam motivações em seu interior. A motivação acaba sendo determinante para que a aprendizagem aconteça.

O ambiente onde a criança vive influencia em seu aprendizado, porque através da apropriação dos costumes, tradições e valores que seu grupo social sustenta, esta começa a atribuir significados e selecionar o que é importante para si e o que não é, passando a utilizar como critério o que pode vir colaborar com sua vida em sociedade. Quando se trata de aprendizagem, a escola carece levar em consideração os fatos e situações que influenciam na construção do conhecimento do educando, para que ele efetive uma aprendizagem sólida e duradoura. (FACCI, 2006).

No momento que uma criança adentra a escola, ela já traz consigo conhecimentos e análises significantes, uma bagagem de experiências, fatos e acontecimentos. Estas análises são conhecimentos que precisam ser valorizados para serem aprimorados, transformados e conceituados de uma maneira mais abrangente e globalizada (MORETTO, 2000).

De acordo com estas observações, faz-se possível compreender que cada estudante, a partir de sua realidade sócio-econômica, cultural, de valores, por suas afinidades lingüísticas, pode adquirir e construir características e influências particulares em seu modo de aprender, se comportar e entender as coisas (MORETTO, 2000 e SAVIANI, 1991). Seguindo Moretto (2000) e Saviani (1991), fica estabelecido que a relação, a interação e o convívio entre o professor e o educando é horizontal, na medida em que estes aprendem juntos em atividades cotidianas. Neste processo, o professor ao engajar-se em uma prática educativa que busca levar o aluno a considerar em suas aprendizagens o que já conhecem, estão valorizando a cultura destes indivíduos e dando significado concreto ao conhecimento.

A partir destas orientações, é importante destacar que na contemporaneidade está sendo valorizada a idéia de que muitos alunos compartilham de realidades bem próximas, porém mesmo que os estudantes vivenciem fatos parecidos, criam motivações próprias, e a partir do destaque que dão a este ou aquele item de sua realidade, acabam desenvolvendo disposições particulares para a aprendizagem (Moretto, 2000). Deste modo, cabe ao professor ter sensibilidade para perceber o

contexto de vivência dos seus alunos e através destas percepções e fundamentações necessárias, mediar a aprendizagem. Sem a identificação, análise e compreensão das características sociais das crianças, o professor não conseguirá desenvolver um ensino eficaz e contemplar em seus conteúdos a diversidade histórico-cultural de seus alunos.

Como não devemos nos abster do mundo e da realidade social em que as crianças estão inseridas, conforme Green (1995, p.230): “os perturbadores olhares das crianças, também são “ampliados” pelas próteses das novas tecnologias...”. Os novos desenvolvimentos culturais que englobam as mídias e a tecnologia (televisão, computador, internet, vídeo e etc) são instrumentos motivadores para a busca da construção do conhecimento e conseqüentemente para a instituição de um ambiente interessante para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. As Escolas nos dias de hoje, precisam conviver com duas diferentes realidades sociais: as de alunos que já estão inseridos e adaptados a tecnologia, conectados a estudantes e professores que num ritmo diferenciado, estão ainda descobrindo e conhecendo esta vertente (GREEN; BIGUM, 1995).

Nossa sociedade está passando por uma grande transformação e a educação não pode ficar alheia a esta situação. Nossos professores são frutos de uma educação tradicional, onde aprendiam, normalmente, por técnicas e dinâmicas que ocupavam um restrito espaço da sala de aula, por isso, é fácil entender que os avanços tecnológicos podem assustar a uma parcela da classe e dificultar sua adaptação a esta nova realidade social. Neste novo contexto, os professores necessitam deixar de sustentar este conflito, deixar a resistência à transformação de lado e usar este novo movimento a seu benefício, com a intenção de aproximar-se da realidade dos alunos e estabelecer uma educação eficaz.

Ao conseguir perceber o entorno social e cultural destas crianças, o profissional na área da educação precisa desenvolver um “olhar” investigativo para identificar e compreender a influência destes fatores tecnológicos na maneira deles destacarem este ou aquele item na sua cultura. A tecnologia faz parte do cotidiano de grande parte das crianças e dos jovens, ou seja, eles nasceram no ambiente das novas tecnologias da informação, num novo tempo, repleto de mundos virtuais.

Porém, quando o aluno não consegue associar uma matéria à sua realidade de vida, o mesmo não consegue construir suas aprendizagens de modo significativo.

As experiências mais informais ou corriqueiras, aprendidas em momentos de lazer e descontração, e nos mais diversos ambientes e espaços do meio social, quando não se cruzam com os conteúdos escolares, acabam fazendo com que fique desfocada no intelecto do aluno (FREIRE, 2005; GREEN E BIGUM, 1995).

A aprendizagem na escola por intermédio das tecnologias de interatividade vem ao encontro da nova cultura social, que hoje em dia é a sociedade da informação. Considerá-la e utilizá-la nos centros educacionais é estar se adequando às demandas das novas relações e percepções da realidade e de produção do conhecimento. Logo, Green e Bigum (1995) sugerem aos docentes que encarem o desafio de decifrar a linguagem do novo homem que nasce junto às novas mídias.

Freire (2000) e Sacristán (2000) ao frisarem a importância de o docente considerar a realidade social dos alunos, encontram apoio para esta percepção, nas opiniões de Mercado (1998) na medida em que este afirma que as informações e conhecimentos que os jovens obtêm e constroem através e por intermédio da Internet não são, também, apenas recebidas, armazenadas e guardadas. Elas representam um ponto de partida e não um fim em si mesmas. Quando um estudante encontra e se depara com uma informação na Internet, ele a coloca no contexto da sua realidade, vai em busca e procura por mais informações a respeito, torna-a um elemento da sua própria formação, sabendo qual a importância daquilo que aprendeu.

Sabe-se que grande parte dos jovens e crianças já utilizam no seu cotidiano extracurricular a internet como fonte de informação. Sendo assim, para eles, a tecnológica e as mídias de informação já é um tanto natural, algo ao qual eles aprenderam a se adaptar, algo que aprenderam a utilizar e a comentar (GREEN E BIGUM, 2005). Sendo assim, se o professor deseja englobar as diversas realidades sociais em sua sala de aula, precisa considerar a influência da internet na maneira destes jovens aprenderem e construir o conhecimento, já que ela está impregnada na sociedade e no contexto de vida deles.

Segundo Valente (1999, p.3) é importante que o educador alie-se a tecnologia pelo fato de que com o auxílio do computador o aluno precisará ter que ir em busca de novas informações para complementar ou alterar o que ele já possui, não podendo se contentar somente com uma fonte, já que existem inúmeras disponibilizadas. Deste modo, ele passará a aprender como criar suas próprias

soluções e pensar sobre como deve buscar e usar novas informações descobertas para integrar-se ao que ele já havia formulado em outrora. Assim, ele acabará, por intermédio da tecnologia, aprendendo a aprender.

A utilização do computador para a construção do conhecimento permite ao educando poder se “enxergar”, através da visualização na tela do computador, dos materiais por ele construídos. Ele interage com os seus colegas nesta construção e ao mesmo tempo reconhece suas potencialidades, capacidades e destrezas, elevando a sua auto-estima, ressaltando a questão do social no processo ensino-aprendizagem e nas trocas com o outro (Papert, 2008).

Por isso Moretto (2000) nos diz que para o professor conseguir fazer com que os alunos construam o conhecimento de maneira significativa, necessita levar em consideração os fatos sócio-culturais. Para se ensinar satisfatoriamente precisa se reconhecer as realidades de cada aluno, pois somente conhecendo o aluno o educador saberá se chegar nele e conseqüentemente mediar o conhecimento. É através do conhecimento da realidade, que se pode constituir, com mais exatidão, a melhor maneira e forma de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 A IDENTIDADE CULTURAL RECONHECENDO A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

Podemos encontrar nos estudos de Silva (2000), Freire, (1996), Candau (2003), Mclarem (1997), Vygotsky (1998), pesquisas educacionais enfocando as manifestações culturais no ambiente escolar. Estes teóricos demonstram em suas investigações uma inter-relação entre cultura e educação. Afirma-se a idéia de que a sociedade é diversa, e a escola, por estar situada nela, acaba também, sendo multicultural.

Na obra de Vygotsky (1998), a categoria cultura revela-se vinculada ao social como processo histórico. O princípio estabelecido por Vygotsky é que a construção do conhecimento, e conseqüentemente, a aprendizagem dá-se por meio do uso de instrumentos culturais (sociais). Para ele, a cultura contempla os processos sociais como algo concreto. Compreendendo o ser humano como a encarnação do conjunto de relações sociais, em que a ação humana, fruto das construções de significados e conceitos (aprendizagens) é, mediada por ferramentas culturais. Ao chegar à escola,

a criança já possui o que Vygotsky denomina de uma pré-história de aprendizagem, ocorrida no seu desenvolvimento cultural, por meio da experiência com a cultura socialmente organizada.

Na relação com o outro é que o ser humano constitui-se como ser cultural, portanto social, por meio do uso de signos e da atribuição de significados. A aprendizagem e o desenvolvimento destes significados, pela criança, se dão no interior da cultura como processos inter-relacionados que acabam formando a sua mente, desde o início da sua vida, ou seja, a formação da mente de cada educando acontece pela mediação destes signos culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao perceber este alastramento de verificações em torno das temáticas culturais na educação, definiu em uma de suas cláusulas que, uma das prioridades nas propostas pedagógicas da escola, deve ser o reconhecimento e a valorização das diversas culturas contidas no contexto escolar. Esta questão encontra-se especificada e destacada como conteúdo escolar, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Mesmo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) o tema pluralidade cultural, está sugerido como tema transversal, reconhece que um dos objetivos da escola é respeitar as diferentes culturas e ir ao encontro de tais realidades no Plano de Estudos das turmas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) indicam em um dos seus objetivos, que no ensino fundamental os alunos precisam ser capazes de:

[...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998)

Percebe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do Brasil, destacando a importância de se considerar o entorno das dimensões socioculturais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Quando se afirma a relevância de integrar nos currículos escolares o tema pluralidade cultural (como tema transversal), está se considerando e partilhando a constatação de que todos os alunos, professores e demais auxiliares do trabalho escolar, são provenientes de diferentes famílias, com diferentes origens e que possuem, cada qual, diferentes

histórias.

Deste modo, trazem a consciência de que cada pessoa é única e, por essa singularidade, insubstituível. Trata-se de oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, de apoio à sua expressão, de incorporação das contribuições que venha trazer de seu meio sociocultural. Trata-se, de garantir espaço para situações vividas pelo aluno em seu cotidiano extracurricular. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elegeram como um dos seus temas transversais a pluralidade cultural, ao darem, também em suas clausulas, recomendação ao atendimento das necessidades singulares dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (p. 96-97).

As Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a necessidade de se contemplar a diversidade cultural nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que estudiosos desenvolveram definições e atribuições mais específicas a este tema. Estes autores acabaram dando mais credibilidade e potência ao assunto (SILVA, 2000).

Embora a aprendizagem dos conteúdos seja um importante objetivo da educação formal, a prática do professor nestes instantes deve partir dos conhecimentos, conceitos já construídos e estruturados e das experiências obtidas no grupo de convívio dos educandos. O foco está nas identidades histórico culturais de seus alunos (FREIRE, 1996; CANDAU, 2003). Orientado pelas hipóteses de Freire (1996) e Candau (2003) se subteme que os acontecimentos, circunstâncias, situações, desdobramentos e fatos reais da vivência domiciliar e social, do educando, são elementos imprescindíveis para a seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Os educadores devem buscar reproduzir na sala de aula o convívio do aluno, procurando abordar nos conteúdos o que realmente possam ter significado para eles. A prioridade do conhecimento deve ser focar informações e habilidades úteis. Não há dúvida, portanto, que o aluno aprende mais se os conteúdos estiverem ligados e relacionados, intimamente, a um problema, ocasião, acontecimentos e momentos de seu cotidiano com abordagens de questões que estejam sempre

considerando o aluno em harmonia consigo mesmo, com a família e o meio cultural que se relaciona mais intensamente.

Logo, o que Freire (1996) e Candau (2003) explicitam é que requer por parte do educador um estudo mais intensificado e denso no sentido de diagnosticar o ponto de partida, as bases de apoio para os novos conhecimentos. A representação da realidade é indispensável para um eficaz alcance de conhecimento. Partindo desse pressuposto, acredita-se que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996). Para Freire (1996) o homem é sujeito de sua história, e a educação necessita estar constituída no conhecimento da realidade vivenciada e experienciada pelos indivíduos a quem se faz referência e se destina o processo de ensino-aprendizagem. Segundo este parecer, o professor precisa discutir com os alunos a realidade concreta. Deve-se associar a disciplina ao cotidiano, estabelecendo uma familiaridade e uma relação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social de cada um dos aprendizes. Em outras palavras, ensinar respeitando os saberes dos estudantes, exige debater com eles a causa desses saberes em analogia com o ensino de conteúdos.

Segundo Silva (2000) a escola possui uma cultura particular e própria voltada para um padrão de caráter mais dominante. A escola é uma organização social que se articula com diferentes grupos sociais. Nem todas as crianças que freqüentam as escolas possuem a mesma realidade sócio-cultural da escola, sendo assim, podem acabar ficando alheias as suas próprias identidades culturais, por “distração” e equívoco das próprias instituições de ensino.

Poderíamos dizer através de Silva (2000) que a criança em primeira instância, desenvolve-se cognitivamente e socialmente no grupo em que está inserido e que tem convívio constante, transmitindo a elas as influências culturais, sociais e de valores. Porém, não se pode esquecer que o grupo no qual o estudante melhor se relaciona, possui normas e uniformizações no intuito de adequar e organizar as relações entre os seus integrantes. Todavia, as normas, rituais, regras e normatizações, seriam para conduzir a existência dele e criar melhor funcionalidade no grupo.

O debate sobre o processo de construção do conhecimento no aluno, diante da dinâmica do cotidiano da escola e das várias realidades sócio-culturais presente nas turmas do Ensino Fundamental, nos remete à reflexão sobre cultura. Contemplar

a diversidade cultural em sala de aula é, ao mesmo tempo, buscar fazer o aluno se sentir reconhecido como pessoa e como autor das suas formas de aprender, das suas aprendizagens, é uma nova socialização na construção da sua identidade pessoal. Os fatores culturais, neste sentido, exercem, de fato, influência na aprendizagem. A escola e o professor devem dar particular atenção a este episódio, procurando não transformar diferenças em desigualdades, motivação em desinteresse, mas sim contemplá-los com discernimento e destreza em suas ações pedagógicas.

Já, Freire e Faundez (1985) alegam que cultura são todas as manifestações cotidianas do ser humano. Nas manifestações culturais vai se descobrindo as diferenças. No mesmo sentido, Mclarem (1997), afirma que cultura não é somente uma manifestação do cotidiano, seria uma conjugação de práticas, valores e ideologias, que ao serem praticadas nos diferentes grupos dão sentido ao mundo. Porém, para Candau (2003), cultura é tudo o que é estabelecido, construído, edificado e produzido pelo ser humano. Pode, ainda, ser compreendida por um sistema de comunicação coexistido em diversos grupos culturais que se misturam, diversificando a historicidade das culturas.

Ao falarmos de cultura, se fez necessário ampliarmos o seu conceito concordando com Faundez e Freire (1985 apud CANDAU, 2000, p. 73), porque eles, justamente, partiram de uma dimensão mais abrangente, reconhecendo que:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressam no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...] Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (CANDAU. 2000, p.73).

O conceito de cultura, portanto, denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, que expressam as formas e maneiras como os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades. Todavia, Hall (2003) diz que a partir do momento que se procura recuperar e resgatar os acontecimentos, vivências e recursos da história étnica (especificidade cultural) dos educandos, através de observações entorno da linguagem, e mais precisamente, da cultura, está se buscando construir e trazer à tona a identidade deles (pertencer a um grupo) como forma destes virem a

refletir sobre quem podem se tornar.

Essa concepção aceita que as identidades nunca são unificadas, que elas nunca são singulares, mas que estão constantemente sendo construídas, ao longo dos discursos, práticas. As identidades estão sucessivamente em processo de mudança e transformação, assim como a cultura e a história. A identidade, portanto, relaciona-se a demandas concretas de um momento histórico particular e as tradições e práticas culturais de um dado momento. Estas práticas e tradições culturais se transformam e modificam-se, mas se efetivam, de uma maneira ou outra, em um entorno social, no presente.

Este fato vem evidenciar que identidade e cultura constituem um conjunto de fatores que se interrelacionam, porque a partir do instante que se procura conhecer, vivenciar e redescobrir uma história pessoal e familiar ou comunitária se está buscando compartilhar, entender e aprimorar as origens biológicas ou históricas de uma cultura. Porém, sabe-se que as distâncias e empecilhos entre os sujeitos, as culturas e suas formas de manifestação estão cada vez mais estreitas e articulando-se por completo, tornando o mundo cada vez mais interconectado (HALL, 2003). Mas ao mesmo tempo, a instituição escolar não pode pensar que grande parte da população se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura.

As breves considerações sobre cultura e identidade procuraram evidenciar a minha compreensão em torno da idéia de que há um conjunto nítido, legítimo e verídico de características que podem ser compartilhadas, parcial ou integralmente, por grande parte dos integrantes de um dado grupo social, salvo que ao longo da história estes processos culturais e identitários, sofrem mudanças e transformação. Partindo destas definições, percebe-se, que a educação não deve ignorar as manifestações cotidianas do ser humano, pelo contrário, ela deve responder a esta diversidade cultural, contextualizando seus conteúdos escolares aos impactos multiculturais (CANDAUI, 2003).

Aceito o conceito dos autores porque trazendo-os para a realidade educacional significa procurar considerar e contemplar no currículo as diversas experiências dos alunos, como participantes e integrantes de uma cultura diferenciada. Estas diferenças de culturas podem ser mínimas, como quase numa totalidade, mas sendo pequeníssimas ou não, quando conjugadas, podem promover

identidades bastante exclusivas e distintas, por isso o olhar do professor precisa ser cauteloso e crítico, assim como o do aluno na escola.

É fato que os alunos ao apresentarem diferentes características culturais, direta ou indiretamente, no seu processo de construção do conhecimento irão ser influenciados por elas (CANDAU, 2003). Desconstrução e partilha de experiências vivenciadas, advindas das realidades sócio-culturais, influenciam nas aprendizagens e no processo de construção do conhecimento, no presente. Quem aprende e constrói conhecimento acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, rentabilizando os já existentes com a disponibilidade de idéias pré-existentes advindas, também, das realidades sócio-culturais (FREIRE, 1996; SILVA, 2000).

2.2 A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA

O termo construção, ao ser aplicado à educação, poderá ser entendido como uma mobilização do indivíduo para construir alguma coisa. Segundo Werneck (2003), o termo construção poderá desencadear dois sentidos: como constituição do saber feita pelos estudiosos, que resulta da investigação filosófico-científica; e referir-se apenas ao modo pelo qual cada um apreende a informação e aprende algum conteúdo

A autora ressalta, então, que o termo construção alicerçado nos estudos filosófico-científicos, denota a idéia de que a partir da reflexão, do estabelecimento de relações, da observação de causas... O homem vai relacionando os dados e constituindo saberes. A ciência é o resultado desta elaboração mental. Na medida em que se define construção sob critérios de aprendizagem cotidianos, entende-se que, o sujeito não propriamente "constrói" o saber, somente apropria-se de um conhecimento já estabelecido.

A chamada "construção do conhecimento", deste modo, corresponde a uma unidade de pensamento, a uma concordância, a um consenso universal. Não se pode imaginar que possa, cada um, "construir" o seu conhecimento de modo totalmente pessoal e independente sem vínculo com a comunidade científica e com o saber universal.

No entanto, após iniciarem-se com Jean Piaget (2002) pesquisas

denominadas de psicologia genética, deu-se origem ao chamado construtivismo, que têm como objetivo estudar o processo da constituição do conhecimento humano. Não acreditando em inteligência inata, não mais se aceitou o conhecimento como um processo cumulativo. O mesmo objeto pode ser analisado de diferentes ângulos.

Piaget (1978) ressalta que para se construir o conhecimento é viável se considerar o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, através de dois aspectos: O aspecto psicossocial, e o aspecto espontâneo. No primeiro aspecto, considera-se o que a criança recebe como informação do meio exterior, advindo dos grupos de convívio: família, escola... Sendo uma relação mais educativa. Já no segundo caso, são destacadas as aprendizagens, concepções, idéias, conhecimentos... Em que a criança aprende por si mesma, de maneira mais natural.

A base norteadora da argumentação dessas questões se apóia, também, em autores como Vygotsky (1988), a partir da sua afirmação de que a criança no processo do seu desenvolvimento, não somente domina os conteúdos e episódios da experiência cultural, senão também os costumes e as maneiras do comportamento cultural, as técnicas culturais de raciocínio. Estando o sujeito inserido num ambiente de significações construídas numa determinada cultura, ou seja, num ambiente social e culturalmente organizado, o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento não se realiza a margem, mas se gesta nas interações sociais (VYGOTSKI, 1988; SOUZA, 2006).

O cotidiano escolar vem revelar um amplo desenvolvimento de aprendizagens e uma constante e eficaz reconstrução do conhecimento. Isso decorre gestado pela interação com outro, na presença de elementos contidos na cultura de cada indivíduo. Cabe ao espaço escolar abrir a possibilidade de reconhecer efetivamente o aluno como sujeito da reconstrução do conhecimento.

O educador tem em suas mãos, portanto, a oportunidade de engajar nos seus planos de aulas as identidades culturais de seus alunos, e abrir um canal para a interação entre o conteúdo sistemático e a realidade tal como ela é. Podendo abrir, ainda, um canal para a discussão e interação entre culturas, já que na sala de aula mesmo os alunos compartilhando de realidades bem próximas, é possível que se deixem influenciar por situações diferenciadas em seu intercâmbio com o outro, levando-os a gestar suas habilidades de acordo com os significados atribuídos e

destacados nesta convivência.

Admitindo-se que a inteligência não é inata, abriu-se espaço para a compreensão de que a visão de mundo do sujeito é influenciada pela sua identidade sócio-cultural, percebe-se então, que há interferência desses fatores na produção do conhecimento. Não sendo possível a neutralidade e a imparcialidade na constituição dos saberes, há sempre uma interferência dos valores aceitos pelo sujeito na produção do conhecimento.

Piaget (1978) e Vigotsky (1996) não descartam a interferência do entorno social no processo do conhecimento. Reafirmam a existência de um paralelo constante entre a vida social e a vida intelectual, considerando-as como dois fatores indissociáveis e complementares em toda a conduta humana.

A partir dos anos 90, com a divulgação destas conceitualizações e a proliferação do Interacionismo Genético nas escolas, a lei 9394/96, apresentou diretrizes para todos os níveis de educação do Brasil, inclusive para a Educação do Ensino Fundamental. Ela diferenciou-se das outras leis que lhe antecederam: LDB – 4.024/61, 5692/71, por considerar em sua elaboração as transformações sociais: a globalização das informações, da cultura, a existência da Internet, um avanço tecnológico e científico sem precedentes, dentre outras: que, apesar de não haver grande necessidade de analisar aqui, precisamos ter a clareza do quanto influenciaram no processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade (SOUZA, 2006).

Após a Lei Diretrizes e Bases da Educação (1996) se render aos aspectos histórico-sociais, fomos direcionados a crer que atualmente a educação precisa ser desenvolvida com a consciência de que não há conhecimento sem cultura e sem a inclusão da dinâmica histórico-social, ou seja, que a construção do conhecimento deve ser coletiva e com interação entre sujeitos e desses seres com a história e o ambiente (SOUZA, 2006). Partindo desta realidade, na medida em que o professor aproxima a escola do contexto cultural do aluno, estabelece-se uma relação de construção do conhecimento recíproca, onde as crianças, foco principal dessa relação, sentem-se valorizadas e o professor exultante pela eficácia do seu trabalho.

A formação quando associada ao processo sócio-histórico e cultural, faz com que ambos (professor e alunos) compreendam e compartilhem ativamente da construção da realidade em seus diversos aspectos sociais, políticos e culturais. O

aluno quando sente que os conteúdos escolares relacionam-se com sua vivência e convívio social, poderá fazer do seu conhecimento um produto em permanente ação de melhoria de si mesmo e da realidade que o norteia, podendo tornar-se assim, um sujeito ativo em seu meio social (SOUZA, 2006).

Nesse contexto, é que autores e pensadores começaram a pesquisar sobre a importância de levar em consideração os aspectos sociais, políticos e culturais, no processo de construção do conhecimento, já que todos, independentemente de sua identidade sócio-cultural, são influenciados por um sistema amplo e complexo de relações (SOUZA, 2006). Freire (1996) sedimenta o assunto ao afirmar que para a ação educativa ser válida precisa partir de uma reflexão sobre o homem, e de uma análise do meio e do contexto cultural de quem queremos educar. Caso contrário, poderemos tratar os educandos como objetos, e não como sujeitos do objeto. Assim, sua inclinação é por uma educação que esteja adaptada ao homem concreto a que se destina a ação educativa.

2.3 REPENSANDO O CURRÍCULO, DIANTE DA HETEROGENEIDADE DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

Foi anunciado em 1959 por Leite (2003) que as escolas organizavam suas turmas sob critérios de homogeneização. Desvios de aprendizagens de alguns alunos, quanto ao rendimento geral da turma, acarretavam em censuras, pois se admitia que todos tinham a mesma capacidade e deveriam ser iguais, uns aos outros. Perguntas como: Seriam heterogêneas as classes? Não se formulava antigamente: ao professor cabia ensinar a verdade e os alunos deviam repeti-la.

Portanto, segundo Leite (2003) os professores almejavam classes homogêneas, acreditando que assim seria mais fácil de trabalhar. Havia e ainda há nas escolas, profissionais que separam e organizam os alunos utilizando-se de critérios rotulantes, legitimando-os como sendo: os “melhores” ou os “piores”; ou seja, negam as diferenças.

Compreende-se que antigamente os currículos se respaldavam em uma teoria tradicional que acreditava que o currículo deveria conceber uma escola voltada para a eficiência, a produtividade, a organização e ao desenvolvimento, de maneira que todos pudessem ser moldados para corresponderem igualmente, aos

efeitos técnicos da educação (Silva, 2002). De acordo com Silva (2003), Henry Giroux via que as teorias tradicionais ajudavam a instituir as desigualdades e as injustiças sociais, porque, simplesmente, deixavam de considerar o caráter histórico, ético e político para se deter em critérios de eficácia e racionalidade burocrática. Nota-se que as críticas levam em consideração a falta de compreensão em torno dos aspectos culturais, nos proporcionando uma lacuna para desenvolvermos a concepção de que a cultura é um ponto importante a ser analisado, contemplado e trabalhado no currículo.

Porém hoje, estudiosos como Mainardes (1994) convida os professores a observarem como a heterogeneidade aparece no cenário educacional e como tem ocorrido no seu espaço da sala de aula e na sua relação professor-aluno. Neste sentido, utiliza o termo heterogeneidade para evidenciar e destacar as “diferenças” na sala de aula. No seu entendimento, reconhecer as diferenças é essencial, pois professores e alunos precisam ser sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. A homogeneidade reforça a negatividade do “diferente” (Mainardes,1994; Freire, 1996).

Mainardes (1994) deixou nítida a idéia de que uma prática pedagógica voltada às necessidades individuais do aluno requer um planejamento voltado à heterogeneidade existente na sala de aula. No entanto, para a efetivação de uma pedagogia diferenciada torna-se necessário refletir sobre o currículo.

Entretanto, o início das percepções em torno da inclusão do item diversidade no currículo, começou a ocorrer na década de 1960, quando principiaram críticas em relação a idéia de homogeneização defendida nos currículos escolares da época e passou-se a se refletir sobre as mediações, contradições e ambigüidades do processo de reprodução social no currículo das instituições educacionais (SILVA, 2002). Deste modo, segundo Silva (2002) o currículo passou a ser entendido como sendo uma oportunidade para se dar relevância e destaque às experiências e, ao mesmo tempo, como chance para se interrogar e questionar-se sobre estas experiências.

No entanto, nesta época, deu-se início ao entendimento de que nos currículos escolares deveria se oferecer uma oportunidade para se entrelaçar o conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional dos educandos (Silva 2002). Nesse contexto, Silva (2002) baseando-se nos estudos de

Paulo Freire critica os pontos de vistas homogêneos do currículo tradicional, alegando que ela se afasta da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. Para ele o currículo precisa e necessita contemplar a experiência dos educandos como aspecto primordial para temas significativos ou geradores.

Neste cenário Facci (2006) ao falar sobre o desenvolvimento do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, evidenciou que a construção do conhecimento é uma ação que se dá de dentro para fora, através do contato que a criança, o jovem ou o adolescente tem com a cultura produzida pela humanidade e com as relações sociais que permitem a aprendizagem.

Entretanto, Berger e Luckmann (1991) afirmam que o indivíduo que frequenta as escolas, quando constroem e elaboram um conhecimento são influenciados por dois processos de socialização, chamados de: socialização primária e secundária. Na socialização primária têm-se a influência expressiva da família, através de sua linguagem, costumes, crenças, valores... Neste ambiente familiar a criança vai tendo acesso aos elementos simbólicos, imprescindível para que a realidade subjetiva seja construída e instituída.

Segundo Berger e Luckmann (1991), nesta primeira relação socializadora, o indivíduo vai interpretando e interiorizando as primeiras coisas do mundo, tomando conhecimento dos valores legados pela família, da linguagem utilizada em seu entorno social, das regras instituídas pela mesma, dos modelos comportamentais do grupo a que pertence, e assim por diante. Na socialização secundária o indivíduo já consegue compreender a complexidade social, interiorizando suas representações da realidade através da sua comunicação e inserção na sociedade.

A partir das inserções no meio social e através das interações, os alunos passam a carregar consigo imagens sociais, veiculando para outros indivíduos seus conceitos referentes a identidades de classe, raça, etnia, gênero, campo, cidade, periferia... E a partir destes protótipos produzidos por eles é que a escola precisa desenvolver um trabalho de revisão, indagando-os nos currículos estas imagens sociais dos educandos (Freire, 2005; Sacristán, 2000).

Neste sentido, o currículo escolar passa a ser entendido e interpretado como sendo todas as circunstâncias vivenciadas pelo aluno dentro e fora da escola, seu dia-a-dia, suas relações sociais, as experiências de vida acumuladas e juntadas por

esse aluno ao longo de sua história. Logo, o que se almeja anunciar é que as instituições de ensino precisam procurar na experiência cotidiana do aluno informações que auxiliem a sua ação pedagógica e, ao mesmo tempo, recursos que cooperem para a constituição do currículo dos educandos (MOREIRA e SILVA, 2002).

Ao partir da experiência de vida dos próprios alunos a escola acaba colaborando na formação e adequação da subjetividade dos alunos, ou seja, todas as atitudes, os comportamentos e os valores que permeiam a vida dos alunos, as aprendizagens sociais relevantes, acabam vindo à tona e passando por um processo de revisão e estruturação (ARROYO, 1999). Em contrapartida faz-se possível observarmos que unindo e conectando todos esses elementos e conceitos abordados, direcionamos para a verdadeira práxis do currículo, ou seja, para a articulação entre a teoria e a prática no contexto da sala de aula.

É pertinente se anunciar que esta pesquisa mesmo não tendo sido idealizada e objetivada para adentrar com mais afinco nas áreas de estudo do currículo, reconhece, por intermédio de autores como Arroyo (1999), que o Currículo pode se compartimentalizar em duas etapas: a primeira é a que se denomina de Currículo Formal, o que leva em consideração somente os aspectos estruturais do currículo; a segunda é a que se prefere chamar de Currículo em construção, aquele que leva em consideração as experiências prévias de vida dos alunos e transforma-a em elemento de manipulação para a produção do conhecimento.

Assim, ao reconhecer a amplitude do currículo, é relevante refletir sobre os conteúdos distribuídos nele. Gandin (1999) ao falar sobre os conteúdos, diz que são sempre escolhas advindas do conhecimento já existente, influenciadas por determinadas visões de mundo. Seguindo este contexto, os conteúdos curriculares ao surgirem com a intenção primeira, de adequar os alunos a uma determinada estrutura social e a uma certa visão de mundo, acaba implicando na necessidade de se analisar a função que este ou aquele conteúdo tem para, à cultura herdada, à sociedade na qual se está inserido (Sacristán, 1998).

Os documentos legais, por exemplo, também têm evidenciado bastante em sua literatura a importância e a necessidade de a escola trabalhar o seu currículo, levando em consideração a diversidade cultural do aluno. Essa diversidade garante a cada indivíduo o direito de se situar no mundo, isto é, expressar a sua cultura, a

sua peculiaridade (ARROYO, 1999; SACRISTÁN, 1998; MOREIRA e SILVA, 2002) .

Sendo assim, ao se procurar no currículo reconhecer as manifestações culturais, nos seus mais diversos gêneros, concomitantemente está se procurando acompanhar e incluir nos currículos as habilidades e competências difundidas na sociedade atual. Segundo Green e Bigum (1995) o educador precisa desenvolver um “olhar” investigativo para conseguir perceber o contexto de vivência de seus alunos; Nesse sentido, ao se atentar para determinadas transformações na cultura, nas formas de socialização, de conhecimento e de aprendizagem, somos direcionados a nos depararmos com desenvolvimentos tecnológicos e culturais sendo inseridos no contexto de vida das pessoas.

Portanto, hoje em dia encontramos alunos, professores e comunidade escolar convivendo e até mesmo praticando e vivenciando as novas tecnologias de comunicação e informação, como computadores e internet. Sendo assim, os Currículos escolares e a comunidade escolar necessitam reconhecer que a tecnologia faz parte do cotidiano de grande parte das crianças e dos jovens. Deste modo, não podem ficar alheias aos componentes tecnológicos tão difundidos na sociedade ultimamente (Green e Bigum, 1995).

Todavia, para se conseguir proporcionar aos alunos a oportunidade de construírem o conhecimento e aprenderem de maneira significativa, faz-se necessário que os profissionais revejam e reflitam a relevância do currículo nos processos pedagógicos da escola, procurando, também, diagnosticar em quais momentos, de que maneira e em que ocasiões visam-se nele, recuperar a consciência do valor cultural (Sacristán, 2000). Retomar o currículo nas instituições de ensino é, portanto, essencial para se pensar sobre os mecanismos de valorização dos saberes extra-curriculares, e raciocinar sobre como vem se abordando, considerando e destacando nele os fins sociais e culturais dos alunos (Freire, 2005; Sacristán, 2000).

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, os procedimentos metodológicos que foram empregados na pesquisa serão apresentados, informando o público alvo em estudo, e como ela foi desenvolvida, dentre outras informações.

Este trabalho apoiou-se em uma pesquisa de caráter qualitativo em que procurei identificar os métodos de trabalho utilizados pelos professores que podem ou não contribuir de maneira mais significativa ou menos expressiva no processo de construção do conhecimento. Assim, a pesquisa qualitativa foi utilizada na coleta de informações para realizar os objetivos propostos pelo estudo.

Zago (2003, p.295), refere que na pesquisa e entrevista qualitativa o: “[...] que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre.” De acordo com ela, o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme o planejado e idealizado pelo investigador e desse modo está sujeito a sofrer intervenções, se dispondo a um processo de constante construção.

A pesquisa qualitativa, para Samara e Barros (1994), é uma pesquisa aberta. Este tipo de pesquisa é bastante utilizado em pesquisa de marketing, em que a mesma tem o objetivo de identificar dos seus clientes (público pesquisado), satisfação, sugestões e reclamações dos mesmos em relação a produtos e serviços prestados. Esta abordagem possui característica de preocupação maior com a opinião do entrevistado, para assim poder entender e descrever melhor o comportamento do público pesquisado.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA CAMINHADA

Utilizei fonte primária por meio da coleta de dados empíricos, usando da entrevista oral. O pesquisador na entrevista oral fica mais livre e possibilitado de conduzir as questões abertamente, podendo avançar tranquilamente na problematização, refazendo as perguntas conforme as declarações do depoente (ZAGO, 2003). Utilizei o recurso do questionário contendo perguntas, aplicado na forma de entrevista semi-estruturada para ter uma direção e discernimento sobre o que perguntar, e não correr o risco de desfocar o tema e o assunto da pesquisa. Porém, não desejei limitar as questões descritas no questionário, a fim de dar mais liberdade e espaço ao entrevistado.

A pesquisa foi realizada com sete professoras titulares, que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, numa escola pertencente ao município de Criciúma. A escolha de realizar o questionário foi com a finalidade de oportunizar a participação dos professores na pesquisa, e através deles, dar uma visão mais concreta e real ao tema e assunto em questão.

As entrevistas foram realizadas no período dos dias 27 de setembro a 13 de outubro, resultando em dezessete dias de registros, análises e conversações. Para conversar com as professoras usei a saída de trabalho delas, das 12h45min às 13h00min, e das 17h15min às 18h30min, e tentei compreender as diferentes metodologias que utilizavam para desenvolver o conhecimento, diante da diversidade cultural de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Cada uma das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental assinou um termo de consentimento (Apêndice A) para a realização das entrevistas. Ao responderem as perguntas contidas no questionário proposto (Apêndice B), assinaram concordando com os termos ali proposto. Os dados coletados, então, foram analisados, contribuindo para compreender os aspectos e técnicas de trabalho que influenciam e intervêm no processo de construção do conhecimento, diante da heterogeneidade de alunos das redes públicas de ensino.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Local em que realizei durante nove semanas o meu estágio Curricular.

Meu horário de trabalho foi das 13h00min às 17h00min e aproveitei esse tempo para observar o trabalho dos professores e diagnosticar mais precisamente, as técnicas de aprendizagens que a professora titular do ano em que atuei, costumava colocar em prática.

Esta Escola está localizada na cidade de Criciúma, no estado de Santa Catarina. Esta tem sua sede na zona Sul do Município. Para atender estes alunos a escola conta com sete profissionais nas séries iniciais, sendo que, além destes docentes, uma atende especificadamente alunos no projeto de alfabetização, e outra acompanha alunos com necessidades educativas especiais; e 17 professores nas séries finais.

Os alunos que freqüentam a escola possuem o seguinte perfil: São alunos advindos de bairros mais afastados do centro, geralmente, com baixo poder

aquisitivo. Por meio de conversas com os alunos pude perceber que muitos pais destes alunos não tiveram também a oportunidade e a chance de irem por muito tempo a escola. Alguns destes ainda, mal sabem ler ou escrever seus nomes próprios. Eles recebem incentivos da Secretaria de Educação do município, ganhando: uniformes (camiseta, bermuda, calça e jaqueta), cadernos correspondentes ao número de matérias exigidas pelos professores e o currículo escolar; um lápis, uma borracha, um apontador e uma caneta.

A escola possui salas de aula grandes, organizadas e bem arejadas. Estas são adequadas à quantidade de alunos e o mobiliário é apropriado para trabalhos individuais e em grupos, disponibilizando assim de mesas e cadeiras individuais que podem ser arrastadas pelos alunos para serem agrupadas. Uma biblioteca que fica aberta durante o horário escolar (manhã e tarde) concentra seus livros numa sala de madeira não muito grande. Os livros disponíveis na mesma não possuem uma variedade grandiosa, contemplando com certa carência os estilos literários.

Na escola há, ainda, uma secretaria, uma cozinha, uma sala de professores, um laboratório de informática com 22 computadores, um saguão interno, quadra de esporte sem cobertura, banheiros (possui exclusivo para professores, quanto para alunos). Não obstante, há uma sala especial para a coordenadora pedagógica realizar um trabalho de auxílio aos alunos com alguma necessidade educativa especial.

4 REFLETINDO A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA

No decorrer da pesquisa realizada com as professoras, foi perguntado sobre quais características, contextos e aspectos que acreditam não poder se dispensar no planejamento e no Currículo. Duas das sete entrevistadas vieram ao encontro da concepção dos autores que embasam esse trabalho. Reafirmaram a idéia de que o homem não nasce inteligente, ou seja, que esta faculdade mental não é algo nato, que o indivíduo traz consigo ao nascer, mas que é influenciada pelo meio em que vive. Neste sentido, a Professora “F” explicitou no conceito abordagens indispensáveis no plano de aula e no currículo, o seguinte relato:

[...] Para se construir o conhecimento de uma maneira significativa e prazerosa, o educando precisa sentir que suas habilidades, adquiridas e desenvolvidas no seu meio de convívio social, juntamente com questões que envolvem respeito, autonomia, identidade e interação, se fazem presentes em todo e qualquer tipo de ato educativo [...]. (Professora F).

De mesma forma, a educadora “G” evidenciou no item da entrevista que reflete sobre as características, contextos e aspectos que não podem ser dispensados no planejamento e no currículo, que acredita na influência do meio no desenvolvimento do conhecimento. Em seu planejamento ela busca levar em consideração as ações individuais de seus alunos, bem como seus comportamentos diante do grande grupo, através de uma observação mais atenta dos valores sócio-culturais que se destacam na interação entre aluno-aluno, professor-aluno, família-aluno, comunidade/sociedade-aluno... Como forma de vir entender a melhor maneira de direcionar seus alunos para a aprendizagem, conforme a declaração a seguir:

[...] Para que eu consiga desenvolver atividades de maneira lúdica, necessito que no currículo e no meu planejamento cotidiano, a realidade do grupo onde cada aluno está inserido e é membro, atuante ou não, seja contemplado e colocado em “destaque, porque nenhuma influência sucedida de fora é neutra, esta mobiliza inúmeras ações cognitivas e que “consciente ou inconscientemente, acabam influenciando na maneira deste aluno, aprender, se comportar diante do grupo e construir o seu conhecimento [...]. (Professora G).

Portanto, as educadoras F e G, evidenciaram que formulam suas aulas sob a idéia de que o conhecimento não é algo dado, mas que constroem por meio de experiências e interação com o meio, procurando partir do observador que constrói ou inventa a realidade com a qual estabelece uma correlação dialética por

intermédio da experiência e da relação com seu entorno social.

Neste sentido é que Moretto (2000) exemplifica o desenvolvimento do conhecimento a partir das concepções prévias e dos saberes oficiais. No primeiro caso temos a estrutura cognitiva do aluno formada e construída por intermédio de sua inserção na sociedade e das representações que ele mesmo estabeleceu nela. No segundo item temos os conjuntos de saberes construídos socialmente, selecionados pelas instituições e estabelecimentos de ensino.

Perguntadas especificadamente sobre qual deve ser o ponto de partida num planejamento e o ponto-chave de um currículo, três professoras demonstraram consentir com o conceito de concepção prévia e saberes oficiais, ao ratificarem que em sua ação pedagógica elas buscam valorizar duas idéias: a de alunos que trazem para a sala de aula várias percepções oriundas de várias fontes, tais como conversas com amigos, familiares, mídia, contextos social e cultural, entre outras, mas que se abrem a correções e reformulações, conforme a afirmação a seguir:

O Planejamento e o Currículo devem partir do interesse e da necessidade do grande grupo, nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem precisa-se relacionar as discussões e abordagens teóricas com o que os alunos aprenderam e construíram de conceitos, dentro e fora do convívio de sala de aula, de maneira que venha facilitar a interação entre professor x aluno [...]. (Professora B)

Percebe-se no discurso desta professora que a construção do currículo e o planejamento devem ser suporte coerente e harmônico com o processo de ensino e aprendizagem, mas ao mesmo tempo, não devem somente solicitar e abordar a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas fornecer, também, condições favoráveis para se refletir quanto à validade deste ou daquele conteúdo, conceito e princípio, para o âmbito escolar e social do aluno.

Ao mesmo tempo, as professoras a baixo, consentem com a opinião de que, estes alunos já podem sustentar verdades, e que acreditam ser pertinentes, autênticas e absolutas, não cabendo ao professor impor nenhuma idéia contrária, mas apresentar alguns outros pontos de vistas que possam alargar e unir-se ao que já era conhecido por eles, a partir do momento que destacaram:

O Planejamento e o Currículo precisam atender os interesses e necessidades dos alunos, sendo assim, precisam levar em consideração o que eles já estabeleceram, produziram, promoveram, conceitualizaram, definiram... em seu entorno social. Neste sentido, todas as produções, sobre diversos assuntos, temas e situações que, também, costumam, direta ou indiretamente, integrar a lista de conteúdos das turmas, desenvolvidas

extracurricularmente e no espaço educacional, carecem ser contempladas na sala de aula [...]. (Professora D).

A primeira coisa que um Planejamento e um currículo precisam contemplar são as diversas realidades e identidades dos alunos, pois antes de terem que aprender conteúdos pré estabelecidos, formalmente no currículo escolar, estes precisam ser vistos como sendo seres integrantes de uma sociedade, que em sua estrutura, compartilham de propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagindo entre si, constroem especificidades particulares através das influências deste ou daquele grupo na sociedade. (Professora E).

Portanto, as falas das professoras B, D e E, reforçam que para se haver uma construção consistente do conhecimento, é crucial que as representações trazidas pelos alunos, extracurricularmente, no espaço educacional, sirvam como “âncora” para a formulação de analogias entorno do novo conteúdo. A partir desse ponto, o conhecimento anterior se fundi em um emaranhado de concepções que ao se relacionarem entre si, direcionam para a formulação de um conhecimento mais consistente e significativo na sala de aula (MORETTO, 2000).

No entanto, outras duas depoentes se restringiram a critérios mais explicativos, fornecendo definições mais técnicas para o Currículo e para o Planejamento; Mas, em alguns trechos de seus discursos expuseram: “[...] Cabe se observar no currículo e no Planejamento o contexto social de cada grupo [...]”. (Professora G); “[...] O ponto de partida em ambos é a necessidade da turma [...]”. (Professora F).

Percebe-se que as educadoras G e F, também, concordam com a opinião de que o professor para conseguir desenvolver nos alunos aprendizagens significativas é imprescindível que considerem o “meio cultural” e o “contexto cultural” dos indivíduos, pois “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (Freire 1996, p.33). O indivíduo é sujeito de sua própria história, e a educação não pode ficar alheia a realidade vivenciada pelos alunos a que se destina o processo de ensino-aprendizagem.

Através das discussões em torno da perspectiva culturalista, duas professoras quando foram perguntadas sobre quais critérios utilizam para delinear o que é importante se focar nos conteúdos, deixaram transparecer nitidamente, que sua ação pedagógica está fundida na noção de que se precisa conduzir e ministrar o conhecimento de maneira que o que é aprendido extracurricularmente, possa se relacionar com os conhecimentos sistematizados e de caráter mais científico das escolas. Sem essa relação do social com o científico não há aprendizado e muito

menos conhecimento construído significadamente. Sendo assim, em alto e bom tom, evidenciaram:

Os assuntos que elejo ser importantes abordar na sala de aula incidem da certeza de que os conhecimentos advêm de influências exteriores, bem como, de que sua construção é influenciada pelas linguagens, considerações, estimações... de cada grupo de convívio. Os assuntos eleitos por cada professor para integrar-se aos selecionados pela escola no currículo, precisam considerar este homem em movimento. (Professora F).

Um aprendiz é aprendiz aonde possa estar, sendo assim, um aluno não aprende somente na sala de aula; pelo contrário, este desenvolve inúmeros conceitos e realiza inúmeras interpretações para diversos assuntos, dentro e fora da escola. Sendo assim, quando um professor vai definir quais assuntos são importantes os alunos estudarem, este precisa lembrar que nenhum aluno vem para a sala de aula nula ou vazia (cognitivamente); Deste modo, os conteúdos escolares e de caráter mais sistemático, devem, sempre quando possível, fazer “Ponte” com as aprendizagens extracurriculares para se tornarem mais significativas. (Professora E)

Três depoentes declararam no item critérios utilizados para definir o foco dos conteúdos, a importância do educador realizar uma sondagem antes de determinar o que é necessário que os alunos aprendam. É indispensável investigar e detectar, através de análises e por meio de diagnósticos, à maneira como estruturam, constroem e aprimoram o conhecimento - caso desejam efetivar um ensino-aprendizagem coerente com os princípios de cada um, conforme as falas explicitadas a seguir:

Para se detectar as necessidades de aprendizagens precisa-se criar um olhar atento e investigativo, procurando detectar, através deles, como vem acontecendo e se dando a assimilação e a “estruturação do conhecimento na sala de aula, considerando que a vivência extracurricular de cada educando influencia na maneira e na forma deles se colocarem a disposição do conhecimento - ministrado e elegido pela escola em seu currículo escolar. (Professora G).

O que é enfocado na sala de aula precisa se suceder do que o aluno interiorizou em suas experiências extracurriculares, pois acredito que a verdadeira aprendizagem se dá através da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento; para que lhe seja possível assimilar o conteúdo e as matérias/assuntos ministrados pela escola, precisa-se dar formas para esses conteúdos, de maneira que esses objetos de estudo, na sala de aula, possam modificar-se e serem aprimorados [...]. (Professora B).

Os conjuntos de conhecimentos, habilidades, hábitos, aprendidos extracurricularmente, precisam influenciar na definição deste ou daquele conteúdo Curricular, pois o professor deve ter sempre em vista a assimilação ativa e aplicação destes conteúdos escolares na prática de vida dos alunos. (Professora D).

Tomando como base as declarações das educadoras G, B e D, entende-se que elas, assim como Marques (2005) ao discursar sobre a Epistemologia Genética e a Construção do Conhecimento sob a ótica de Piaget, acreditam no ponto de vista de que a aprendizagem se processa através do contato com o meio ambiente. Deste modo, as estratégias que os professores necessitam possuir para favorecer a aprendizagem, estão centradas principalmente em iniciativas particulares, advindas da pessoa, numa valorização das experiências sócio-culturais.

Faz-se possível completar, este raciocínio, se fundamentado, também, nas compreensões sócio-interacionistas de Vigotski (1988). Para ele o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando, somente, de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Segundo Vigotski (1988) a maioria dos aprendizados se dão no meio social e temporal em que o indivíduo convive. Por isso a importância de o conteúdo escolar não estar afastado, completamente, do mundo social e das vivências pessoais de cada indivíduo. Caso contrário, a aprendizagem não terá significado autêntico, passando a ser mera “decoreba”.

No entanto, sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais o indivíduo está submetido, entende-se que o conhecimento construído são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto. Em sentido mais amplo, o ensino precisa exercer a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Essa mediação necessita significar tanto a explicitação dos objetivos de formação escolar frente às exigências do contexto social, político e cultural de uma sociedade, quanto o entendimento de que o domínio de conhecimentos e habilidades é um instrumento coadjuvante para a superação das condições de origem social dos alunos (Marques, 2005; Piaget, 1978; Vigotski, 1988).

Considerando, então, as questões colocadas, entende-se que como professores podemos dar pelo menos duas direções para o processo de construção do conhecimento na prática pedagógica (SOUZA, 2006; HENRIQUES, 2008). O primeiro direcionamento consiste em reconhecer que a educação constitui-se em uma prática social de reprodução de uma cultura dominante ou que é mais benquista, utilizando categorias relacionadas a somente uma classe e tipo de sujeito (SOUZA, 2006; HENRIQUES, 2008). Entretanto, o segundo posicionamento consiste

em associar a educação a culturas e modelos sociais diversos, concebendo a instituição escola como uma agência preparadora e viabilizadora de comunicação entre grupos múltiplos, condicionando a educação a uma consciência de que o conhecimento deve superar o individualismo e contemplar: a cultura da comunidade no cotidiano da escola e as várias realidades culturais no dia-a-dia dos alunos (SOUZA, 2006; HENRIQUES, 2008).

Surpreendentemente todas as sete professoras entrevistadas, quando perguntadas se acreditavam ser importante incluir no plano de ação, as novas tecnologias de comunicação e informação, responderam que sim. Porém, cinco delas anunciaram que as Tecnologias de Comunicação e Informação podem tornar-se uma ferramenta de apoio para o processo de reflexão e de construção do conhecimento, e uma estratégia para o ensino e a aprendizagem, conforme as declarações a seguir:

Sim... Porque grande parte da população já possuem computador, então, utilizá-la é estar valorizando os interesses dos alunos e diversificando as aulas, ao mesmo tempo em que esta se adequando ao contexto social deles[...] (Professora A)

Sim. Para que o professor possa sempre estar compartilhando dos avanços culturais e sociais e integrando-os em suas ações pedagógicas [...]. (Professora B)

Sim, acredito ser importante, pois leva o aluno a uma aprendizagem mais prazerosa, significativa, de acordo com o seu dia a dia [...]. (Professora D)

Sim, toda a técnica é um instrumento, um meio para orientar as aprendizagens dos alunos, e porque não a do professor, que visando acompanhar a realidade e o cotidiano do aluno, poderá utilizar o computador para aprender e trocar experiências, e ao mesmo tempo, valorizar o que se passa na vida dos educandos [...] (Professora F)

Sim. Porque todo e qualquer tipo de ferramenta, seja ela tecnológica ou não, que venha nos auxiliar na ampliação do conhecimento e na aproximação da vivência do aluno, devem ser utilizadas no planejamento educacional [...] (Professora G)

Por intermédio das falas destas docentes foi possível entender que os planos de estudo devem evidenciar a realidade, conectando os conteúdos mais metodológicos e científicos das escolas com a percepção da realidade, utilizando-se de ferramentas e instrumentos mais atuais e condizentes com o dia a dia dos educandos, para dar suporte às matérias e aos conteúdos selecionados.

Entretanto para ser mais específico, as professoras A, B, D, F e G relataram

em suas afirmações que o acesso à Informática nas escolas, deve ser visto como um direito e, portanto, os indivíduos devem poder desfrutar de um ensino que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, para poder ser parte da resposta a questões ligadas à realidade cultural e social deles.

Segundo as declarações transcritas logo abaixo, duas depoentes destacaram nesta mesma questão que as tecnologias ajudam os alunos a estabelecerem um elo de ligação entre os vários tipos de conhecimentos e informações, percorrendo os mais sistemáticos e formais e os menos metódicos e mais corriqueiros.

Sim, porque o aluno através da internet e do computador consegue ter acesso a diversas modalidades de textos e escritas, podendo aprender a distinguir as ocasiões em que foram empregadas para interpretá-las. Nestes simples exercícios eles podem aprender a fazer um elo entre o informal e o científico, o metódico e o cotidiano [...] (Professora C)

Sim; porque através das diversas ferramentas e softwares tecnológicos, o educando poderá interagir de maneira mais dinâmica e prazerosa com o conhecimento, construindo o conhecimento utilizando de diversas linguagens e abordagens: Visualizando, ouvindo, através de representações gráficas, escrevendo (digitando) e etc.. (Professora E)

Através do que foi proferido pelas professoras C e E, as tecnologias proporcionam uma aprendizagem ativa e um processo de descobertas interativa, ao mesmo tempo que ensinam os alunos a comunicarem-se com todas as linguagens - oral, escrita, áudio-vídeo-gráfica. Através da aprendizagem destas diversas modalidades de linguagens, o aluno vai construindo a concepção de que estas linguagens condizem com um momento, uma ocasião, um instante, e são influenciadas por uma situação momentânea e significativa. Estes fatos acabam dando a tonalidade e o sentido ao anunciado.

Na vida cotidiana, este fato também se concretiza, a partir do momento em que eles também são influenciados por um amplo e complexo sistema de relações. Nestas relações também vão dando destaque e ênfase a certas falas proferidas por este ou por aquele grupo de pessoas; a partir do enunciado e sentido atribuído aos dizeres deste ou daquele grupo, o indivíduo vai conferindo intimidade. A partir da familiaridade com as concepções, fala e argumentações proferidas por aquele ou este grupo, a pessoa vai se aproximando e aconchegando-se.

Assim os professores, ao integrarem em seus planos de aula as tecnologias, estarão concebendo, consciente ou inconscientemente, o princípio de que em suas

salas de aula, existem diversificados grupos de alunos, mesmo podendo haver relações entre eles, cada um se deixa influenciar mais por este ou aquele aspecto do seu grupo. Estes apreços irão influenciar na maneira deles desenvolverem e construir o conhecimento. Cabe ao professor ficar atento ao contexto social de seus educandos e dos aspectos que mais influenciam na sua maneira de ser, agir e se dispor para a aprendizagem.

A partir do discurso dos depoentes e das declarações dos autores aqui abordados, fica evidenciado que na educação implica uma compreensão de si, dos outros e da realidade. A educação é um processo comunicacional democrático – pela participação dos sujeitos escolares na prática pedagógica, a partir da dimensão sociocultural. Educação que impregna de sentidos as práticas, os atos cotidianos. Escola como espaço de socialização, de encontros, convivência e colaboração com os outros.

O respeito a esta diversidade cultural como forma de aprendizagem é salientado, principalmente por Freire (1996). Ele deixou explicitado em seus estudos que os saberes desunidos, compartimentados e repartidos contribuem para o conhecimento das partes e para o agravamento da falta de saber do todo. A compreensão de que o indivíduo está sempre aprendendo gera abertura aos outros, curiosidade construtiva e desafio para buscar respostas aos seus questionamentos.

5 DIFERENTES OLHARES SOBRE O CURRÍCULO

Entendendo que o currículo de uma escola é o meio pelo qual são pensadas as formas de se solidificar as direções que a escola pretende percorrer, nele carece-se haver nitidamente o entendimento de que a escola não se articula no vazio, pois os que ali freqüentam e convivem trazem consigo uma bagagem de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos. O currículo se enriquece, quando é dada a devida centralidade à identidade histórico-social do sujeito e aos saberes e significados acumulados sobre a condição de serem seres distintos (Sacristán, 2000).

Sacristán (2000) quando ratifica que o currículo deve dar lugar às experiências apropriadas pelo indivíduo em seu entorno social, faz relação às idéias de cinco professoras entrevistadas, em especial quando elas dizem no aspecto

metodologia de trabalho, que levam em consideração o atual cenário da sociedade e os ideais explicitados no currículo da Escola, conforme o explicitado a seguir:

Respaldada no currículo da Escola, o que considero indispensável acolher é a realidade das crianças, do ambiente, dos materiais e até da estrutura familiar das crianças [...] (Professora A).

Na educação infantil deve-se pensar numa proposta curricular e metodológica que contribua no desenvolvimento pleno da criança, respeitando as especificidades e diferenças de cada um. Nesse sentido é indispensável que se respeite a individualidade de cada um. (Professora B).

Os aspectos que não se pode dispensar num currículo e numa metodologia de trabalho são as características pessoais de cada um, o conhecimento da realidade, levando em consideração a leitura de mundo [...] (Professora C).

Não se pode deixar de incluir num currículo e numa ação pedagógica a realidade familiar, o contexto da comunidade, bem como as trocas de experiências. (Professora D).

O que considero indispensável acolher em uma metodologia de trabalho e de contemplar num currículo é a realidade das crianças em que eu trabalho. (Professora E).

A partir das abordagens das professoras A, B, C, D e E, percebe-se que assim como Sacristán (2000), elas também compartilham com a compreensão de que através do dia a dia dos sujeitos, o currículo deve obter efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que ele adquirindo um sistema de revisão constante, precisa operar nas oportunas reacomodações do indivíduo na sociedade.

Este fato pôde ainda ser percebido, quando a professora D falou sobre a importância de se incluir na metodologia de trabalho e de se contemplar no Currículo “[...] as trocas de experiências [...]” dos alunos. Como bem fala Vigotsky (1996) e Piaget (2002), é através da relação do indivíduo com os seres socializados que a criança começa a atribuir significados e criar conceitos sobre os objetos e conseqüentemente sobre o seu entorno social, sendo assim, a partir do que esta percebe no modo de agir e ser do adulto, mais especificadamente, ela vai estruturando, elaborando, aprimorando, e retocando seus conceitos iniciais até torná-los “real” e “consciente”.

Assim, analisando a opinião destas professoras, fez-se possível perceber que as distinções de identidades no currículo escolar não podem ser vistas e contempladas somente ou meramente sob o ponto de vista biológico. Estas diferenças são, também, desenvolvidas ao longo do processo histórico e cultural, nas ações de adaptação ao meio social e ao contexto das relações (SOUZA, 2006).

As professoras das séries Iniciais de uma das redes Municipais de Ensino, quando, anunciaram que o currículo escolar e a metodologia de trabalho do professor devem contemplar “[...] a individualidade de cada um [...]”, bem como “[...] as especificidades e diferenças [...]” de cada indivíduo (Professora B), na mesma proporção que necessitam “[...] levar em consideração a leitura de mundo [...]” da criança e “[...] o conhecimento da realidade [...]” (Professora C), deixaram transparecer a opinião de Souza (2006) quando este relatou a necessidade de se estruturar um currículo sob olhares culturais e históricos.

A partir dessas reflexões podemos dizer que o currículo não pode assumir a função de reprodutora das desigualdades sociais e muito menos abster-se das análises relacionadas ao contexto - situações econômicas, sociais, culturais, tecnológicas (Freire, 1996; Sacristán, 2000). Esta sustentação teórica de Freire (1996) e Sacristán (2000) sobre a necessidade de o currículo contemplar o contexto histórico social dos alunos fez analogia, ainda, à opinião de duas professoras entrevistadas, quando foram indagadas sobre o que consideravam ser o ponto de partida de um planejamento e o ponto-chave num currículo.

As respondentes que consideram importante contemplar num currículo e num planejamento o entorno social do aluno e sua história de vida responderam:

O Planejamento e o Currículo Escolar devem se basear no cotidiano dos alunos, ou seja, na realidade de cada turma. Para um planejamento e um currículo ser efetivado, precisa-se analisar e destacar: o ambiente, o espaço, o estágio de aprendizagem e habilidades de cada um [...] (Professora A).

O Planejamento e o Currículo precisam ter como ponto de partida a busca pelo anseio, necessidade e realidade social em que o aluno está inserido. (Professora C).

Portanto, mais uma vez fica-se evidente que falar em currículo escolar é ao mesmo tempo abordar o dia a dia do aluno e da escola que está sempre em constante e em dinâmica ação. No espaço escolar, educandos e educadores, estabelecem e desenvolvem, através de procedimentos que visam valorizar e incluir na ação pedagógica o cotidiano que vivenciam, o currículo ideal, com o intuito de desenvolver habilidades indispensáveis e importantes para o bom desempenho educacional dos alunos (MOREIRA e SILVA, 2002).

O currículo escolar, sob esse ponto de vista, ainda pode ser entendido como um processo de socialização das crianças com o objetivo de fazer com que se

interem e apropriem-se das estruturas da sociedade. Sendo assim, para se colocar em prática este currículo que visa fazer com que os alunos se apropriem das estruturas da sociedade, a aprendizagem e o conhecimento precisam estar em harmonia com a prática de realidade de vida dos educandos, desta maneira, os professores necessitam valorizar os conhecimentos do senso comum, trazido pelos alunos (ARROYO, 1999).

Neste sentido, é que duas professoras quando perguntadas sobre os critérios que utilizam para delinear importantes urgências e necessidades que devem ser enfocadas no currículo e estudadas em sala de aula, responderam que estas precisões sucedem de diagnósticos entorno dos fatores que estão sendo reproduzidos no sistema educacional, e de qual esfera social e contexto cultural, estas passagens vem se sucedendo, conforme as narrações a seguir:

[...] O currículo e os Planos de Estudo precisam partir do que observam das relações sociais, e do que vêem se estabelecer na vida dos alunos. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais[...]. (Professora B)

[...] A Escola deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento. Tendo como base tais pressupostos, no Currículo Escolar necessita ser considerado a concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros; e que através destes estabelecimentos ele vai criando habilidades e interesses para determinadas aprendizagens [...]. (Professora C)

A partir das colocações das professoras B e C, a lógica do pensamento fica centrada na compreensão de que a escola necessita trabalhar os conhecimentos surgidos e produzidos no meio extracurricular. Para Arroyo (1999) esta concepção de que se precisa estabelecer uma relação entre o Currículo e as relações que o educando estabelece em seu cotidiano, fomenta a necessidade de se fazer com que os alunos desconfiem das “verdades” propostas, e reflitam sobre aquelas que se deparam diariamente.

De acordo com Freire (2005) o professor não pode fazer comunicados e os alunos decorarem e repetirem elas, não pode deixar de ouvir os alunos na escolha dos conteúdos e assuntos a serem abordados no currículo (Currículo Formal), caso contrário, os alunos poderão se acomodar com as verdades ditadas pelo professor. A partir dessas reflexões podemos dizer que o currículo ostenta função de evidência no interior das escolas, pois consolida, através de ações pedagógicas, as direções e

rumos que a escola pretende para/com a formação dos alunos.

As práticas curriculares, então, devem incluir os sujeitos, e considerar as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. Sua construção deve considerar o aluno e a aluna como sujeitos que possuem historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, projetos e hábitos que lhes são próprios. O reconhecimento pela escola de diferentes manifestações e comportamentos culturais reflete a auto-estima dos diferentes sujeitos, gerando confiança e possibilidades para aquisição e produção de outros saberes (FLEURI, 2003).

A incorporação e utilização das novas tecnologias nos sistemas de ensino, como conteúdos básicos comuns é um elemento que pode colaborar imensamente para uma maior conexão entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem e se concretizam fora do âmbito escolar, já que os indivíduos trazem consigo uma bagagem de informações menos formais, que se cruzam entre si e com os conhecimentos mais técnicos e epistemológicos dos centros educacionais (FREIRE, 2006; GREEN E BIGUM, 1995).

Este reconhecimento a importância de estar se atualizando as exigências e manifestações culturais da sociedade, pôde ser diagnosticado na resposta de quatro professoras, quando foram perguntadas sobre os melhoramentos que as novas Tecnologias de Comunicação e Informação, podem proporcionar aos centros educativos, conforme as falas logo a baixo:

[...] Acredito ser importante incluir as tecnologias no meu Plano de Ação, porque os alunos passam a sentir, mais concretamente, que a escola reconhece o que se passa em sua realidade social [...]. (Professora A)

[...] Penso ser importante aplicar as Tecnologias de Comunicação e Informação na minha prática educativa porque a escola precisa considerar os avanço culturais e não ficar estática em suas “verdades” e “concepções”[...]. (Professora B) expôr a fala aqui

[...] Para o professor conseguir ficar mais próximo das exigências sociais e demandas culturais dos alunos precisa-se, também, considerar a existência das Tecnologias [...]. (Professora C)

[...] Precisamos estar por dentro das tecnologias [...] então, [...] utilizá-las nas escolas é estar atendendo as Exigências de uma parcela significativa de pessoas da sociedade [...]. (Professora D)

As palavras destas quatro depoentes nos conduzem a percepção de que as Tecnologias da Comunicação e Informação são hoje um produto sucedido das mudanças e evoluções na sociedade. As depoentes transpareceram a opinião de

que as TIC's, conduzem para o surgimento de comunidades que acabam potenciando novas oportunidades de comunicação, sendo que estas comunidades podem conduzir ao estabelecimento de novos valores no entorno social de ambos.

Neste sentido, o computador pode se constituir em importante ferramenta na escola se for utilizada adequadamente pelos professores, de maneira que o domínio dos recursos tecnológicos seja associada a uma análise crítica das suas implicações na educação e na cultura, de modo a constituir, também, professores atentos ao contexto institucional e a realidade cultural; e alertas a respeito de outras questões assumidas e adotadas pela sociedade, através de suas fomentações culturais.

Estes pontos assumidos e abrangidos pela coletividade e que foram inculcadas em diversos campos da sociedade, como é o caso dos computadores, a internet e as tecnologias de mídias, necessitam, também, ser promovidas nos centros educacionais. As Tic's precisam integrar-se a prática escolar para esta não ficar alheia ao que os alunos presenciam e existe na época presente, bem como, para valorizar aqueles alunos que já estão inculcados nesta cultura e a exercitam em seu dia-a-dia, e mostrar para aqueles que ainda estão conhecendo esta nova disseminação cultural, meios de interagir e utilizá-la em benefício do conhecimento e da aprendizagem (GREEN E BIGUM, 1995; ARROYO, 1999).

A sociedade atual, portanto, vive um contexto social e cultural, que solicita da escola o cumprimento de seu papel social no sentido de obtenção, de edificação e de reconstrução dos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à inserção de todos, como cidadãos, nas ações sociais e nas interações sociais.

6 CONCLUSÃO

Nessa pesquisa, foram mostradas algumas reflexões e conceitualizações sobre a heterogeneidade e a influência dos aspectos culturais no processo de construção do conhecimento dos alunos. O objetivo principal da pesquisa foi o de identificar as necessidades que tem os professores de ficarem atentos aos fatores que levam uma turma ser heterogênea, para a partir disto, indicar algumas maneiras de como se pode estar promovendo e construindo um ambiente motivador para a aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que muitos professores já reconhecem que na nossa sociedade atual nos deparamos com uma diversidade de valores, concepções, experiências, visões de mundo, histórias de vida, que ao mesmo tempo que podem se relacionar entre si, reservam capacidades para fomentar algumas características próprias e particulares para os seus membros. Isto porque, toda vivência humana está assentada em valores, costumes, tradições, entre outros, sucedidos da inserção em uma coletividade imbricada numa cultura específica.

Diante destas constatações, ficou indicado que apesar de haver e ser apontado uma certa diversificação cultural na sala de aula, alunos e professores não podem ser visualizados como sendo totalmente opostos nas suas séries de identificações culturais, pois o que na realidade determina essa diversificação, são as posições e o papel que estes desempenham em sua realidade sociocultural. As práticas e vivências que cada um efetiva em seu meio, dão conotações diferenciadas para certos assuntos, realidades, e conteúdos abordados e estudados na sala de aula.

Em termos de organização curricular, foi exposto nesta pesquisa que um currículo resulta de escolhas que devem levar em conta não apenas “o que” deve ser ensinado e “como” deve ser ensinado, mas principalmente “por que” este conhecimento deve ser ensinado. O currículo precisa ser entendido como um processo de construção social. Na articulação entre currículo e os aspectos culturais se pressupõe entender as circunstâncias vivenciadas pelo aluno dentro e fora da escola. O currículo nesta perspectiva passa a ser considerado artefato social e cultural, não devendo se preocupar, apenas, com a organização do conhecimento a ser transmitido aos alunos.

Procurou-se, portanto, na pesquisa desenvolvida perceber como a questão da diversidade e heterogeneidade de alunos na sala de aula chega ao currículo construído no espaço escolar. Nos dados coletados, na entrevista realizada com professores das séries iniciais, ficou nítido que o maior desafio dos currículos é saber o melhor conteúdo que atendam às diferentes necessidades dos alunos. Deste modo, no planejamento cotidiano, o educador precisa identificar como estratégia o desenvolvimento da habilidade de se ensinar de distintas maneiras o mesmo conteúdo, como forma de vir contemplar os interesses e necessidades de grande parte do grupo de alunos.

Para que o planejamento seja construído visando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, precisa levar em consideração a diversificada maneira de os alunos interagirem com o seu meio, os diferentes resultados dos alunos nesta interação com o seu entorno social. Portanto, o que se destacou neste trabalho foi a percepção de que os currículos e os professores em seus planejamentos precisam considerar a pluralidade cultural, para que se consiga caminhar para um reconhecimento e para uma valorização das diferenças culturais, e de como estas questões podem vir ao encontro do processo de construção do conhecimento do educando.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador.** In: Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes. 9ª Edição, 1991.
- Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 26 de dez. de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: CNE, 1997. Brasília, DF: CNE, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria (org). **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores.** In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: construção cotidiana. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- FACCI, Marilda G. D. **Vygotski e o processo ensino-aprendizagem:** a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural mediações necessárias.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GANDIN. D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1999.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

- HENRIQUES, M. M. **A formação docente numa perspectiva sociocultural e interventiva para além dos muros da escola: busca de novas práticas.** In: Simpósio internacional processo civilizador, 11. 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 248-257.
- INOUE, MIGLIORI, AMBRÓSIO. Ana Amélia, Regina de Fátima, Ubiratan D'. **Temas Transversais e Educação em Valores Humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1999.
- LEITE, Dante Moreira. **Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. 2003.
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade. Campinas. 2006.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do Egocentrismo à Descentração: a docência no ensino superior.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese de doutorado.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação para ciências sociais aplicadas.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINS, Sueli T. F.; **Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano.** In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MERCADO. Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias.** Brasília-DF. Artigo publicado nos anais do IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação. Disponível na Internet: <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong>
- MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2008.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular.** In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro. DP&A, 2ª Edição, 2000.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed. 2008.
- PIAGET. Jean. **Problemas de psicologia genética.** In: Piaget. Tradução: Célia E. A Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de Marketing**: Conceitos e metodologia. 1. Ed. São Paulo: Makron, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VALENTE, José Armando. (Org.), **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, UNICAMP, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone - USP, 1988.

VYGOTSKI, **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Vera Rudge. **Cultura e Valor**. Petrópolis. 1ª Ed. Forense Universitária. 2003.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A
(Termo de consentimento)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – PEAD

NOME	Edivan Machado de Oliveira		
MATRÍCULA	156854	PÓLO	Três cachoeiras

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título provisório “OS DESAFIOS RELEVANTES PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: A HETEROGENEIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA” o estudo, que culminará na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pretende contribuir para a Identificação dos desafios mais relevantes para o professor do Ensino fundamental, de maneira que se consiga desvendar métodos eficazes para a prática pedagógica. Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. O pesquisador responsável pela pesquisa é o Edivan Machado de Oliveira, do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação de Dóris Almeida e Márcia Caetano. Ele se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (048) 8845-4661.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto a Faculdade de Educação intitulada provisoriamente “OS DESAFIOS RELEVANTES PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: A HETEROGENEIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA”, desenvolvido pelo graduando Edivan Machado de Oliveira, sob a orientação da Profa. Dóris Almeida e Profa. Márcia Caetano, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências a terceiros, ficando vinculado o controle das informações a cargo destes pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRGS. Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

(Nome e assinatura do depoente)

APÊNDICE B
(Questionário aplicado)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - PEAD

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

1 . Identificação do Depoente / colaborador

1.1 . Nome: _____

1.2 . Sexo: _____

1.3 . Data de Nascimento: _____

1.4 . Local: _____

1.5 . Formação Profissional:

1.5.1. Educação Básica _____

1.5.2. Ensino Superior: _____

1.6. Atuação Profissional:

1.6.1. Escola: _____

1.6.2. Nível em que trabalha: _____

1.6.3. Turno em que trabalha: _____

1.6.4. Carga horária de trabalho: _____

1.6.5. Município em que trabalha: _____

1.6.6. Tempo de Experiência no Magistério: _____

QUESTIONÁRIO

1 ENTENDENDO A HETEROGENEIDADE NOS DIAS DE HOJE

1.1 Em sua opinião, qual (is) deve (m) ser o Ponto de Partida num planejamento e o (s) “Ponto (s)-Chave (s)” de um Currículo? Como você o efetiva?

1.2 Quais metodologias de trabalho você utiliza para conduzir e mediar o conhecimento e a aprendizagem dos seus alunos?

1.3 O que consideras ser indispensável acolher em sua metodologia de trabalho, levando em consideração o atual cenário da sociedade e os ideais explicitados no currículo da Escola? Quais aspectos, características, contextos, você não dispensa no seu ato de planejar?

1.4 Quais critérios você utiliza para delinear as mais importantes urgências e necessidades que devem ser enfocadas, analisadas e estudadas, levando em consideração o Plano de Estudo da sua turma de atuação?
