

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E DIDÁTICA: ABORDAGEM DAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E ESPACIAIS NO ENSINO

José Carlos Libâneo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiás, Brasil

libaneojc@uol.com.br

Resumo

O texto refere-se a resultados parciais de investigação sobre bases teóricas e práticas da organização do ensino para o atendimento à diversidade sociocultural nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem. Discute, inicialmente, sobre o lugar que o atendimento à diversidade sociocultural vem ocupando nas concepções sobre finalidades educativas escolares em documentos oficiais e oficiosos e na pesquisa educacional para, em seguida, buscar e identificar formas de introduzir a diversidade na escola e na sala de aula na perspectiva da teoria histórico-cultural fundamentada em Vigotski. A investigação parte de algumas questões: como as políticas educacionais abordam o tema da diversidade social e cultural? Qual é o estado atual do debate sobre a relação entre igualdade e diferença? A hipervalorização das diferenças na escola deixando em segundo plano o conhecimento escolar e o desenvolvimento da personalidade integral dos alunos pode comprometer a busca da igualdade humana? Como assegurar um currículo e uma pedagogia comuns para todos e, ao mesmo tempo, adequar o ensino às diversidades humanas, de modo que cada estudante possa aproveitar plenamente de suas capacidades cognitivas tanto no plano acadêmico como no social e pessoal? De que forma as condições históricas e sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais e espaciais podem ser incluídas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo um duplo movimento entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos? Para a discussão dessas questões, tem-se como pressuposto que as escolas visam, primordialmente, assegurar a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais pelos alunos e a formação da personalidade e, desse modo, contribuir para a redução das diferenças de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral. Desde a perspectiva pedagógico-didática, assume-se que as práticas socioculturais e espaciais vividas pelos alunos em seu cotidiano devem ser introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a se estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos formados em âmbito comunitário e local. Presume-se, assim, que é possível pensar um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprenderem aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar, no processo de ensino-aprendizagem, a diversidade desses alunos e suas diferentes experiências espaciais. A investigação consistiu de pesquisa bibliográfica esperando-se, como resultado, a obtenção de contribuições teóricas e práticas para se conceber formas de inserção da diversidade sociocultural na escola e na sala de aula de modo a se assegurar aos alunos oportunidades de desenvolvimento intelectual, afetivo e moral por meio do domínio de conhecimentos escolares.

Palavras-chave: Finalidades educativas escolares; Didática; Diversidade sociocultural; processo de ensino-aprendizagem e diversidade

1. Finalidades educativas, diversidade escolar e didática

A questão discutida neste texto diz respeito aos princípios e formas de organização do ensino para a inserção, na atividade pedagógica, da diversidade sociocultural dos alunos. A análise de documentos de políticas e diretrizes educacionais oficiais do Brasil e países latino-americanos indica que o atendimento à diversidade social aparece numa posição destacada entre as finalidades educativas escolares, o que gera, em consequência, desafios sobre como trabalhar pedagogicamente essa finalidade na escola e na sala de aula (Libâneo, 2012, 2016b). Estudos vêm mostrando dificuldades de articulação entre o discurso educativo e as práticas docentes levadas a efeito nas escolas em relação à diversidade. A viabilização pedagógica de finalidades e objetivos escolares ligados ao atendimento à diversidade se torna mais complexa em face do aprofundamento crescente, no debate sobre funções da educação pública, dos dissensos em relação a finalidades e objetivos da educação escolar. Com efeito, o que dizem políticos, planejadores e técnicos da educação, pesquisadores, professores, pais, sindicalistas, empresários sobre finalidades e objetivos da escola? Porque as percepções desses segmentos são tão distintas? Que funções deve cumprir a escola? Para que os alunos vão à escola? A finalidade da escola se reduz ao atendimento à diversidade sociocultural? A escola é um lugar destinado somente à formação para o trabalho visando habilidades e destrezas profissionais? Ou deve ser um lugar de formação humana onilateral e desenvolvimento integral, não se restringindo à preparação para o trabalho? As respostas dadas pelos sistemas de ensino a essas perguntas repercutem na definição dos objetivos e funções da escola, modos de organização escolar, currículo, papel e concepção de didática e, obviamente, nos modos de operar o processo de ensino-aprendizagem. É relevante, assim, procurar saber como o campo da educação em seus vários segmentos entende a articulação entre a diversidade social e cultural e as práticas de educação e ensino.

A definição das finalidades e objetivos da educação escolar tem implicações políticas, ideológicas, sociais, acadêmicas. No âmbito político e ideológico, as finalidades e objetivos vinculam-se a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito internacional e nacional. Presentemente, elas fazem parte de estratégias formuladas cada vez no plano da economia política global (LENOIR, 2016; SILVA e CUNHA, 2014; LIBÂNEO, 2014; EVANGELISTA, 2013, 2014) para, em seguida, incidir nas políticas educacionais locais. No plano social, são definidas em distintas instituições governamentais, empresariais, profissionais, associativas, sindicais, as quais projetam seus interesses no que se refere a objetivos, funções e formas de funcionamento da escola. No plano acadêmico, as finalidades educativas são definidas nos marcos das correntes filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas, etc., que vigoram no campo educacional e que se apresentam hoje em posições fortemente conflitantes. Sejam quais forem as instâncias em que são definidas, as finalidades educativas são portadoras de critérios de valoração de objetivos, isto é, do sentido que atribuem ao processo educativo, e de modalidades de aplicação em termos de práticas de ensino-aprendizagem.

A relação entre didática e diversidade humana está presente nos marcos conceituais de algumas concepções dessa disciplina ao reconhecerem que na escola ensina-se a alunos concretos, pertencentes a determinado grupo social, sujeitos de

necessidades, motivos, fortalezas e debilidades, o que requer alguma forma de individualização do ensino de modo a respeitar a diversidade. Também no ideário e na prática de muitos professores as características individuais, sociais e culturais dos alunos devem ser contempladas no trabalho docente. No entanto, as formas de se lidar pedagogicamente com a diversidade são as mais variadas. Há professores que apostam numa educação compensatória visando sanar déficits trazidos pelos alunos em relação a pré-requisitos escolares, deficiências linguísticas, etc. (Sierra, 2004). Outros defendem um currículo homogêneo baseado numa cultura homogênea do qual decorre um ensino uniforme e padronizado que se constitui em barreira para o atendimento das singularidades dos indivíduos. Essas duas visões, uma pragmática, outra típica da “pedagogia tradicional”, são postas em questão sob outra perspectiva, mais democrática, mais humana, que investe na consideração da diversidade entre os alunos. Também nessa visão surgem diferentes modos de trabalho pedagógico, por exemplo, buscar conhecer as características sociais, culturais dos alunos e seus contextos de vida, trabalhar com temas transversais que recorrem à diversidade, desenvolver nos professores sensibilidade à diferença.

Esta é a problemática que envolve as relações entre diversidade sociocultural e didática em que, no limite, circula entre dois extremos: num, propugna-se um currículo homogêneo, uma avaliação classificatória; noutro, uma visão às vezes romantizada da diferença. No primeiro caso, trata-se de um ensino que não reconhece a diferença, no segundo, pode ocorrer a supervalorização da diferença em detrimento do papel da escola em relação ao conhecimento e ao desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos. A exposição dos modos pelos quais vem se fazendo o atendimento à diversidade nas práticas escolares aponta para algo que talvez seja o principal dilema do campo pedagógico: como assegurar um currículo comum para todos e, ao mesmo tempo, adequar o ensino às necessidades de cada estudante, de modo que cada um possa aproveitar plenamente de suas capacidades cognitivas tanto no plano acadêmico como no social e pessoal. Sacristán (2000) põe a questão por meio de uma boa síntese: como prover uma escolarização igual para sujeitos diferentes? Em outras palavras, trata-se de conceber um tipo de escola e ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considere a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

2. Política educacional no Brasil: orientações curriculares para o atendimento à diversidade e articulação com a didática

As políticas educacionais levadas a efeito no Brasil no período 2003-2016 foram marcadas por ambiguidades expressas em dois tipos de estratégias: por um lado, políticas públicas monitoradas por organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial e a UNESCO, resultando no currículo de resultados monitorados por mecanismos de avaliação em larga escala; por outro, políticas geradas para se levar em conta a diversidade social.. As políticas públicas dos organismos internacionais definiram uma escola visando a preparação dos indivíduos como mão de obra capacitada e consumidores no mercado; as

políticas sociais, uma escola voltada para a formação da cidadania e emancipação dos sujeitos (com distintos focos ora de movimentos sociais ora dos organismos internacionais) (LIBÂNEO, 2014, 2016a).

Conforme argumentamos anteriormente, as finalidades educativas para a escola se projetam no currículo, nas formas de organização da escola e nas práticas pedagógicas. O atendimento à diversidade tem sido inscrito, de alguma forma, entre essas finalidades, inclusive nas orientações de organismos internacionais as quais têm influenciado substantivamente as políticas educacionais, especialmente de países emergentes (LENOIR, 2016; SILVA E CUNHA, 2014; LIBÂNEO, 2014, 2016a; EVANGELISTA, 2013, 2014; NEVES, 2005; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; LEHER, 1998, DE TOMMASI, WARDE E HADDAD, 1998). Esses estudos ressaltam a estratégia do Banco de combate à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade dos pobres em função do desenvolvimento econômico. As políticas são orientadas para “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento” e, por conseguinte, “ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos” (Banco Mundial, 1974, p. 60). Para Evangelista e Shiroma (2006), os documentos de organismos internacionais sobre educação recaíam, até 1990, em conceitos como produtividade, qualidade, competitividade. Nos anos seguintes são, também, enfatizados conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão social, responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas e sociais um viés aparentemente humanitário. Essa política foi a base das proposições da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) visando atender ao princípio da “inclusão social” uma vez que a situação de pobreza, ao tornar-se entrave ao desenvolvimento econômico e ao próprio desenvolvimento dos indivíduos, requer políticas de inclusão para integrar os indivíduos no contexto do mercado globalizado (LEHER, 1998, LIBÂNEO, 2016a, BANCO MUNDIAL, 2004).

O estudo dos documentos do Banco Mundial, da UNESCO e do Ministério da Educação do Brasil permite identificar neles dois tipos de currículo articulados entre si, apresentados como estratégias no campo da educação para promover a redução da pobreza, o currículo instrumental ou de resultados e o currículo sociocultural. O currículo instrumental se caracteriza por conteúdos mínimos definidos a partir de metas formuladas na forma de competências mensuráveis, avaliadas por testes cujos resultados servirão como meios de regulação do trabalho das escolas e professores. Conforme as orientações explícitas do Banco Mundial, visa atender a necessidades imediatas dos alunos para o trabalho e emprego. Segundo Torres (2001), o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem transforma-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (p. 29). A esse currículo instrumental junta-se a recomendação dos organismos internacionais de atendimento à diversidade em relação às populações pobres ou em situação de vulnerabilidade social, mediante um currículo sociocultural, cuja função deve ser a de criar nas escolas um ambiente destinado a prover experiências socioeducativas de integração social e acolhimento social.

Desse modo, a visibilidade do conceito de diversidade manifestou-se ao menos de duas formas: nas políticas educacionais por meio de programas e ações indicados pelas agências e organismos internacionais, no contexto do neoliberalismo, e nas ações políticas de movimentos sociais ligados a grupos étnico-raciais e segmentos minoritários como indígenas, grupos religiosos e de gênero. Nas políticas educacionais, conforme mencionado, surgem as orientações do Banco Mundial com base em suas estratégias de redução da pobreza, e da UNESCO que, desde, ao menos, o ano 1990, vem orientando as políticas públicas visando ações de promoção de coesão social em sociedades multiétnicas e multiculturais e, mais recentemente, pondo foco no atendimento à diversidade cultural e ao diálogo intercultural. Em termos operacionais, essas orientações foram expressas em dois currículos paralelos: por um lado, a introdução do currículo de resultados baseado em avaliações padronizadas de rendimento escolar, por outro, políticas de inclusão social, em correspondência com a estratégia global das políticas de alívio à pobreza do Banco Mundial. Ou seja, foi produzida a escola destinada aos pobres visando fornecer um ensino pragmático e o desempenhar um papel socializador e integrador para amenizar as diferenças e reduzir conflitos sociais. Do ponto de vista pedagógico-didático, enquanto se dá destaque a um currículo pragmático e a um tipo de avaliação reduzida a padrões técnicos e racionais, o atendimento à diversidade fica restrito a ações episódicas de integração social na escola, descoladas do currículo formal. Mantem-se basicamente uma pedagogia transmissiva, em que se perdem as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade.

No que se refere aos movimentos sociais, sua ação centrou-se em caracterizar o atendimento à diversidade como foco das políticas sociais públicas e como finalidade educativa primordial do sistema escolar. No plano político, os movimentos sociais foram incorporados ao Governo Lula em órgãos do Ministério da Educação por volta de 2005, circunstância em que o ideário em torno da diversidade formulado no âmbito das políticas sociais públicas foram transpostas para as políticas educacionais e, em consequência, para as escolas e salas de aula, provocando uma visão pouco clara do lugar da diversidade sociocultural no processo de ensino-aprendizagem. A análise de documentos produzidos no MEC sobre o tema mostra a diversidade foi associada às peculiaridades de diferentes etnias e culturas, os diferentes movimentos sociais (negro, feminista, indígena, homossexuais, e outros), as crianças e jovens com deficiências de variada natureza. A partir de 2007, com o Programa Mais Educação e a implementação da escola de tempo integral (BRASIL, 2007), essa política passou a ser implementada no âmbito do sistema público de ensino, tornando-se uma das marcas do governo, ao lado do currículo de resultados, conforme já mencionado. Ou seja, a concepção de políticas inclusivas aplicadas no âmbito social foi transferida, em boa parte, para o âmbito do sistema escolar, colocando a escola como o polo principal da mediação para solução de problemas sociais. Conforme o documento sobre Educação Integral:

A articulação entre Educação, Assistência Social, cultura e Esporte entre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção e a situações de violação dos direitos da criança e do

adolescente e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (Id., p. 25)

Desse modo, a ênfase da política oficial para a escola é posta na proteção social e, em segundo plano, na melhoria do desempenho escolar. Desse modo, a escola transforma-se no principal meio de execução de políticas sociais, fato esse já denominado por Nóvoa de “escola transbordante” (2009). Conforme Algebaile (2006), as políticas para a escola ficam subordinadas às políticas sociais, situação em que a escola fica empobrecida como instituição destinada ao ensino. Com efeito, ao se enfatizar na escola a realização de ações socioeducativas, diminui o peso dos conteúdos escolares e do desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, deixando muito pouco espaço à didática e ao papel dos professores no aprimoramento do processo ensino aprendizagem, mesmo porque as ações socioeducativas acontecem separadamente do currículo escolar propriamente dito. Desse modo, a simples transferência de concepções e ações sócio-políticas formuladas para as políticas sociais para o interior da escola acabou sendo uma estratégia pouco eficaz para o atendimento propriamente pedagógico à diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Não se está aqui fazendo juízo de valor negativo sobre as políticas sociais públicas e sua relevância social já comprovada. O que se quer realçar é que ações sociopolíticas no âmbito das políticas públicas não têm, necessariamente, equivalência com ações pedagógicas, ou seja, os modos de operação entre essas duas instâncias são distintos. Saviani, em seu clássico estudo *Escola e Democracia* publicado originalmente em 1983, escrevia:

Educação e política são fenômenos inseparáveis, porém, efetivamente distintos entre si. Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política; toda prática política, contém, inevitavelmente uma dimensão educativa. [...] A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isso é obvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar em prática pedagógica restando apenas a prática política (SAVIANI, 2008, p. 71).

Verifica-se nessa citação que as duas práticas sociais têm, cada uma, sua especificidade. Ainda conforme Saviani, a relação política se trava entre antagônicos, ali se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes; na relação educativa, se trava uma relação entre não antagônicos, o educador está a serviço dos interesses dos educandos, visando assegurar certas condições subjetivas ligadas à aquisição de conhecimentos, habilidades, valores (Id., p. 68). Ao defender a especificidade do trabalho pedagógico na escola, Libâneo escreve:

A pedagogia, ou a análise pedagógica, diz respeito às formas pelas quais práticas sociais atuam no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O resultado social, pedagógico, cultural, da escola, expressa-se nas aprendizagens efetivamente consumadas, tendo em conta a influência dos fatores sociais,

culturais, históricos e institucionais nos processos de ensino e aprendizagem e na formação da personalidade (LIBÂNEO, 2011, p. 177).

O que se quer argumentar é que, a despeito da suma relevância das políticas sociais, não se pode identificar ações sociopolíticas para a diversidade com ações pedagógico-didáticas. A identificação entre dimensão política e dimensão dos fenômenos educativos, por exemplo, a transferência de conceitos das políticas sociais (entre eles, a tradução de diversidade para inclusão social) para as políticas para escola, acaba por obscurecer a especificidade do trabalho pedagógico em relação à diversidade sociocultural, trazendo consequências prejudiciais à formação escolar dos alunos.

Essas considerações suscitam algumas questões cruciais: as finalidades educativas para a sociedade e para a escola se confundem ou são coisas diferentes? A concepção de diversidade no âmbito das políticas sociais é necessariamente a mesma quando se trata de ações pedagógico-didáticas? Pode um sistema escolar colocar como sua finalidade prioritária o atendimento à diversidade ao invés de priorizar as funções clássicas da escola voltadas para a formação cultural e científica? A escola tem uma função prioritária voltada para a apropriação de conhecimentos e modos de agir, ou essa função é outra, por exemplo, constituir-se em espaço de convivência e de compartilhamento de valores e práticas de cidadania? A supervalorização da diferença pode levar a sacrificar o atendimento à igualdade? Uma política escolar centrada apenas no atendimento à diferença pode resultar em discriminação social de alunos? O que pode ser considerada uma “escola justa”? Tais questões envolvem a problemática das finalidades educativas escolares a qual, por sua vez, incide diretamente no papel da didática como disciplina e como recurso de exercício profissional dos professores. Se o elemento nuclear da escola não é o conhecimento e nem o desenvolvimento dos processos do pensamento com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos, a didática é dispensável. Se, por outro lado, cabe à didática viabilizar o cumprimento de finalidades escolares voltadas para o conhecimento, a questão é saber como se introduz a diversidade sociocultural no ensino.

3. O debate em torno da relação entre igualdade e diferença

As questões postas no tópico anterior suscitam considerações sobre o debate em torno do par igualdade-diferença. No âmbito acadêmico, é pouco comum hoje encontrar defensores do ensino homogêneo, que não presta atenção às singularidades dos alunos, embora ele esteja presente, talvez de forma hegemônica, nas práticas escolares. Mas são encontradas posições, em outro extremo, que não aceitam a postulação de um ensino igual para todos e, por isso, pregam um ensino centrado na diferença.

Na história da pedagogia o tema do ensino diferenciado está presente desde os inícios do movimento da Educação Nova na segunda metade do século XIX, por exemplo, em Claparède e Freinet que propunham uma escola “sob medida” do aluno, e nas pedagogias ativas em geral. Essa visão continua com Dewey no início do século XX e todo um conjunto de pedagogos da Educação Nova incluindo, entre outros, Piaget e Paulo Freire, como também defensores da teoria da educação compensatória dos anos 1970. A pedagogia crítica de inspiração marxista, no Brasil dos anos 1980, introduziu a discussão

do problema das condições sociais de origem dos alunos no ensino de modo que elas pudessem ser atendidas assegurando-se a conquista de objetivos de aprendizagem por todos os estudantes.

O atendimento à diversidade sociocultural na escola ainda traz questões bastante instigantes. Por exemplo, em face das diferenças naturais, de origem e de vivências sociais e culturais, pode-se esperar os estudantes cheguem aos mesmos objetivos de aprendizagem? As possíveis respostas a esta pergunta já indicam a complexidade do problema. Por exemplo, a exaltação da diversidade pode levar legisladores ou quem quer que estabeleça finalidades educativas, a reduzir expectativas de aprendizagem para alunos pobres ou com desvantagens sociais ou culturais, ou seja, por serem diferentes, aceita-se um ensino também diferente (quase sempre para menos). Por outro lado, um ensino que ignore as singularidades pune os diferentes, empurrando os alunos à repetência ou ao abandono da escola. Eis, então, que se põe o debate em torno da igualdade e a da diferença. A defesa de um ensino igual para todos sem considerar a diversidade resulta em êxito para os estudantes que já trazem, pela sua condição de origem, os pré-requisitos exigidos pelo *habitus* escolar e fracasso aos que não carregam esses pré-requisitos, tal como já demonstrado por Bourdieu. Por outro lado, a busca da universalidade como critério de alcance da igualdade tem defensores cujos argumentos podem ser levados em conta como, por exemplo, o de Rouanet:

A perspectiva universalista, sem menosprezar o valor das particularidades culturais, almeja o acesso de todos aos padrões culturais e linguísticos cultos, de tal maneira que o acesso a códigos mais ricos permitam a crítica e a transformação da realidade. [...] O que o poder confisca dos oprimidos não é o direito de viver sua particularidade e, sim, o direito de aceder ao universal (in BUENO, 2012, p. 100).

A escolha da diferença como critério de organização do ensino deixando de lado o direito à igualdade pode, na verdade, acentuar as diferenças à medida que priva os estudantes do direito ao conhecimento sistematizado. Uma educação para a diversidade numa escola diferente para alunos diferentes (porque são pobres, porque estão em situação de vulnerabilidade social, por pertencer a grupos minoritários.), ou a proposição de um tipo de escola que promove programas diferenciados para que segmentos sociais em desvantagem econômica e social possam ser compensados em suas carências, pode resultar na oferta de baixas oportunidades educacionais para esses alunos, ou seja, numa escola pobre para pobres, situação em que a diferença é estigmatizada.

Outra questão diz respeito à distinção entre os termos diferença, diversidade e desigualdade. Barros escreve que a noção de “igualdade” contrasta com duas outras noções: por um lado, “igualdade” opõe-se a “diferença”, por outro, se contradita com “desigualdade”. Ele escreve:

[...] é preciso considerar, antes de mais nada, que as diferenças são inerentes ao mundo humano, para não falar do mundo natural. De modo geral, a ocorrência de diferenças de toda ordem não pode ser evitada através da ação humana. Vale ainda dizer que a ocorrência de diferenças no mundo social está atrelada à própria diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos, seja no que se refere

a características pessoas (sexo, etnia, idade) seja no que se refere a questões externas (pertencimento por nascimento a essa ou àquela localidade, ou cidadania, vinculada, por exemplo, a este ou àquele país). [...] Indagar sobre a desigualdade significa recolocar uma nova pergunta: desigualdade de quê? Em relação a quê? Conforme foi ressaltado, a desigualdade é sempre circunstancia, seja porque está localizada historicamente dentro de um processo, seja porque estará necessariamente situada dentro de um determinado espaço de reflexão ou de interpretação que a especificará (um determinado espaço teórico definidor de critérios, por assim dizer) (BARROS, 2016, pp. 10-12).

Os estudos sobre o tema tendem a remeter o termo diferença à diversidade humana, razão pela qual é frequente o uso dos dois termos um pelo outro. Lázaro, por exemplo, escreve que “diversidade tornou-se um conceito político por excelência e distintos grupos sociais e indentityários advogam o termo para afirmar, positivamente, suas diferenças” (LÁZARO, 2013, p. 265). A diversidade pode ser entendida como conjunto das diferenças, desde que estas sejam tomadas histórica e concretamente. Sacristán ajuda a compreender os termos diferença/diversidade em sua relação com a desigualdade. Para ele, a diferença refere-se à condição da natureza humana, à singularidade de cada ser humano, sendo inseparável de qualquer ação educativa. A diversidade constitui-se dessa condição humana inserida numa determina sociedade. A diversidade, por sua vez, pode converter-se em desigualdade quando particularidades individuais ou grupais levam a privação de direitos (Sacristán, 2006). A diversidade tem, assim, como referência às diferenças que podem ser naturais ou culturais, enquanto que as desigualdades sociais são históricas.

A aplicação desses conceitos à educação tem produzido bastante polêmica em razão de diferentes entendimentos sobre relação entre igualdade e diferença, universalidade e particularidade. No âmbito acadêmico, tem-se ampliado a ênfase na abordagem da diversidade social na educação. Entre os que defendem o culto à diferença, recusam qualquer caráter de universalidades no ser humano, são, assim, antiuniversalistas.

O antiuniversalismo nega a existência de normas e princípios éticos universais em nome da valorização das particularidades e diferenças entre culturas, comunidades e povos. As normas e regras morais e culturais são sempre a de um povo ou comunidade específica e qualquer juízo de valor, comparação ou hierarquia são previamente rejeitados (BUENO, 2012, p. 95).

Como se pode observar, a discussão sobre a relação entre igualdade e diferença tem repercussões diretas sobre as formas de se considerar, na escola, o atendimento pedagógico-didático à diversidade.

4. O atendimento à diversidade sociocultural e o processo de ensino-aprendizagem

A questão principal anunciada neste texto diz respeito às bases e formas de organização do ensino para o atendimento da diversidade sociocultural na escola e na sala

de aula que assegurem na prática pedagógica e no processo didático, a inserção da diversidade sociocultural de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e os apoios necessários a todos os estudantes para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global. Entende-se aqui que a diversidade está presente no cotidiano da escola e da sala de aula no grupo de alunos. Parte-se do entendimento de que todos os seres humanos são diferentes por natureza, como também são diversa as suas condições concretas, contextos socioculturais e vivências. Desse modo, a diversidade é vista aqui não apenas a partir de particularidades étnicas, de gênero, de pessoas com deficiências diversas, etc., mas como característica constitutiva do ser humano.

Advoga-se aqui a aposta num currículo baseado no conhecimento crítico que incorpora as práticas socioculturais e introduz a diversidade social e cultural nos conteúdos. Trata-se de uma visão de escola centrada na formação cultural e científica em que é realçada a universalidade da cultura escolar de modo que à escola cabe transmitir, a todos, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em razão do direito universal ao conhecimento. Por outro lado, como a escola lida com sujeitos diferentes, cabe considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais. Isso significa reconhecer que as práticas socioculturais que crianças e jovens compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na apropriação do conhecimento e na formação da identidade pessoal e cultural, sendo que elas aparecem na escola tanto como contexto da aprendizagem quanto como conteúdo (Hedegaard, 2005). A unidade entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais requer dos professores não apenas uma atitude humanista aberta à diferença, mas, principalmente, a incorporação dessa relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula como no próprio trabalho com os conteúdos e na metodologia de ensino.

Segundo Bueno, a valorização da diferença é compatível com a universalidade. Somente mediante a universalidade é que o particular pode existir. O acolhimento da diferença significa a possibilidade de estabelecer a distância entre o ser particular em sua contingência e o que o sujeito pode ser em direção à universalidade do ser humano (BUENO, 2012).

Hedegaard formula uma sugestiva relação entre a formação cultural e científica a ser provida pela escola e as tradições sociedades e práticas das quais os alunos participam. Segundo ela, “diversidade de práticas em instituições tais como a família ou a escola são dependentes da diversidade nas tradições e formas de vida entre os diferentes grupos da sociedade” (2004, p. 28). Há, assim, uma relação entre o desempenho escolar e as práticas das quais os alunos participam, o que significa dizer que a aprendizagem (incluindo o êxito ou insucesso) está influenciada pela interação entre os alunos e as práticas socioculturais que vivenciam na família, nas relações correntes no local em que vive, nas escolas. Ou seja, crianças e jovens estão na escola para adquirir competências para a vida adulta como ler e escrever, contar, etc., de modo que o papel da escola é integrar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo.

Com efeito, nas práticas sociais se manifesta a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, as particularidades culturais, as experiências e vivências. Nas ações de ensino, portanto, deverão ocorrer interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano - o que caracteriza a “abordagem do duplo movimento” (HEDEGAARD E CHAIKLIN, 2005, pp. 81). No duplo movimento, o professor utiliza o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual, e o uso deste em relação ao conhecimento cotidiano e local. Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos, possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Segundo os autores:

Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que o conhecimento teórico-conceitual possa enriquecer os conhecimentos pessoais da criança, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. Na perspectiva radical-local, o professor parte da compreensão da criança e as orienta para tarefas e problemas ligados ao conteúdo que, assim, torna-se significativo para a criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quando dos problemas da prática local e cotidiana (Ib.).

Dito de outra maneira, o processo de ensino-aprendizagem, cuja referência é o conhecimento teórico-científico (no sentido de formação de conceitos ou procedimentos de pensamento), ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, desse modo, vão adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando funcionais na vida cotidiana das pessoas os conceitos formais abstratos. Portanto, o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações.

Forquin adere ao movimento de articulação entre o universal enquanto seres humanos e o particular enquanto sujeitos de identidades culturais de modo a incorporar a diversidade no currículo comum para todos. O objetivo da educação para a diversidade é dar a cada aluno a possibilidade do máximo aproveitamento de suas capacidades intelectuais, mantendo-se uma base igualitária comum. Segundo ele, um relativismo cultural absoluto é pouco realista. É preciso ter objetivos explícitos que orientem formas de participação na vida social, econômica e cultural (FORQUIN, 1993).

O mesmo raciocínio se aplica às práticas espaciais vivenciadas pelos alunos do contexto mais próximo ao mais distante. A articulação entre conceitos científicos (por exemplo, a relação lugar-mundo, as escalas geográficas, o local-global) e conceitos cotidianos possibilita uma leitura crítica da realidade por parte do aluno. Cavalcanti, ao propor que se trabalhe no ensino a leitura geográfica da cidade, busca “ampliar a compreensão dos alunos sobre sua vida cotidiana, sobre suas práticas espaciais, sobre a dinâmica espacial de diferentes lugares” (2003, p. 76).

Como se pode observar, essa discussão incide diretamente nas escolhas de finalidades educativas escolares e de conteúdos e metodologias de ensino, o que justifica

a investigação sobre o lugar a ser ocupado pela diversidade sociocultural na didática. A proposta subjacente a estas escolhas é de que escola com qualidade educativa é aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Tal concepção de escola implica a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais está a diversidade sociocultural. Tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos desenvolvidos no âmbito comunitário e local (LIBÂNEO, 2016a).

A pergunta pedagógica, assim, é: de que forma as condições históricas e sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser incluídas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo o caminho de vai e vem entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Na tradição dos estudos de Vigotski, a interação de indivíduos em práticas socioculturais e institucionais desempenha papel fundamental na formação de instrumentos psicológicos ou sistemas conceituais, já que o ser humano interioriza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Esta ideia está em estreita relação com o desenvolvimento dos conceitos científicos em sua conexão com os conceitos cotidianos (VIGOSTKI, 2007). O que se propõe, portanto, é assegurar o direito à semelhança, vale dizer, à igualdade, pelo provimento da formação cultural e científica para todos como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético. Mas, ao mesmo tempo, considerar a diferença, pois a formação cultural e científica destina-se a sujeitos diferentes. Trata-se de uma escola que, segundo Charlot (2005, p. 35), “faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade como ser humano, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança”.

REFERÊNCIAS

- ALGEBALE, Evelina. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2006.
- BARROS, José A. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BRASIL/MEC. *Educação Integral. Série Mais Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- Banco Mundial (1974). *Educación: documento de política sectorial*. Washington, D.C.: World Bank.
- BUENO, Sinésio F. Quando a diferença é dogma: reflexões sobre a universalidade e o relativismo. In: ZUIM, Antônio; LASTORIA, L.A.C.N.; GOMES, Luiz R. *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos sócio-políticos*. Campinas: Autores Associados, 2012.

- CAVALVCANTI, Lana de S. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n.35, Volume Especial, p. 74-86, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. ET HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C. SUANNO, M. V. R. E LIMONTA, S. V. (orgs.), *Qualidade da escola pública : políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.
- EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os "slogans" na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.
- EVANGELISTA, O. ET E. O. SHIROMA. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, 20, 43-54, 2006.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. ET CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, 24(82), 93-130, 2003.
- HEDEGAARD, Mariane. A Cultural-historical Approach to Learning in Classrooms. *Outlines. Critical Practice Studies*, Vol 6, No 1, 2004.
- HEDEGAARD, Marianne e CHAIKLIN, Seth. *Radical-local teaching and learning: A cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.
- HEDEGAARD, Mariane. *Cultural Difference in Conceptions and Practice Between Home and School and Children's Development of Cultural Identity*. Digitado.
- HEDEGAARD, Mariane. A Cultural-Historical Approach to Children's Development of Multiple Cultural Identities. In: KONTOPODIS, Michalis; WULF, Christoph; FICHTNER, Bednard. *Children, Development and Education*. Copenhagen: University of Copenhaque, 2015.
- LÁZARO, André L. F. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. *Revista Retratos da escola*. Brasília, v. 7, n. 13, pp.265-276.
- LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- LENOIR, Y., ADIGÜZEL, O., LENOIR, Y., LIBÂNEO, J.C. ET TUPIN, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (p. 159-280). Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus universitaire, 2016.
- LIBÂNEO, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Dermeval (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28, 2012.
- LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: Silva, M. A. e Cunha, C. (orgs.), *Educação básica: políticas, avanços, pendências* (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.
- LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-82, jan./mar.2016a.
- LIBÂNEO, José C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux : le cas du Brésil. In : Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J.C. et Tupin, F.

- (orgs.). (2016). Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 159-280). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016b.
- NEVES, L. M. W. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- RODRIGUES Tatiane C. e ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- SILVA, Maria A. Dimensões da política do Banco mundial para a educação básica pública. In: SILVA, Maria A. E CUNHA, Celso (orgs.), *Educação básica: políticas, avanços e pendências* (p. 57-96). Campinas: Autores Associados, 2014.
- SACRISTÁN, José G. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In J. M. Paraskeva (Org.), *Educação e poder Abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- SACRISTÁN, José G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia* (25ª ed.). São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SIERRA, J.A. Jordán e Outros (orgs.). La formación del profesorado en educación intercultural. Madri: Catarata/Ministério de Educación, 2004.
- SILVA, M. A. e CUNHA, C. (orgs.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: autores associados, 2014.
- TORRES, R. M. (2001). *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF>.
- VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.