
Quando não aprender importa: As práticas docentes diante das diferenças apresentadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Geovana Mendonça Lunardi¹

O presente trabalho apresenta algumas reflexões desencadeadas pelo processo de pesquisa desenvolvido em meu doutoramento. Tendo como objecto de estudo as práticas curriculares da escola diante das diferenças vividas pelos alunos no processo ensino aprendizagem, a pesquisa iniciou-se em 2001, sendo o processo de colecta de dados durante os anos de 2002/2003. Durante todo este período, a pesquisa contou com o financiamento do CNPQ e também da CAPES, no âmbito do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE).

As práticas curriculares presentes no quotidiano escolar são tomadas como objecto de estudo, justamente, pelo que elas revelam sobre o trabalho da escola diante das diferenças dos alunos na aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Percebe-se que as práticas curriculares da sala de aula forjam-se numa tensão entre aquilo que é proposto e aquilo que de fato a escola faz. Muitos estudos e pesquisas têm evidenciado tal questão (Gimeno Sacristán, 2000) e apontam a existência de um currículo prescrito (presente) nos textos oficiais do Estado, materiais curriculares, etc) e de um currículo em acção ou currículo moldado pelo professor (presente) nas acções e nas práticas pedagógicas das escolas).

Por isso, com a investigação, objectivou-se avançar na compreensão das relações entre os currículos prescritos e as práticas curriculares de sala de aula, entendendo a lógica dessas práticas e das alternativas sugeridas para o enfrentamento das diferenças no processo ensino-aprendizagem vivido pelos alunos.

Como matriz teórica de referência, foram escolhidos alguns autores da Sociologia da Educação e do Currículo. Enquanto abordagem metodológica a escolha centrou-se nos estudos da Sociologia da cultura. Buscando então investigar as práticas docentes, no quotidiano da sala de aula, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se a pesquisa tendo como espaço da investigação uma escola da rede de ensino do Estado de Santa Catarina, - sul do Brasil.

No presente trabalho focalizaremos os resultados da pesquisa no que diz respeito às práticas curriculares da escola e da sala de aula diante das diferenças dos alunos. Para tanto organizamos o texto apresentando inicialmente uma caracterização da escola, para posteriormente reflectir sobre as práticas curriculares encontradas na escola e no quotidiano da sala de aula.

1. A realidade escolar investigada

A escola estudada, no momento de realização da pesquisa atendia ao total de 1482 alunos, o que a caracteriza como uma escola de médio a grande porte, considerando os padrões da rede.

A escola atendia do Pré-escolar ao Ensino Médio, tendo ao todo sessenta e dois funcionários. O corpo docente da escola era composto pelo quadro de professores efectivos do corpo de funcionários do estado e também por aqueles contratados em carácter temporário.

O foco do estudo delimitou-se as Séries Iniciais que representavam um grande contingente dos serviços prestados por essa instituição. Ao todo, eram atendidos nesse nível de ensino, 650 alunos, distribuídos em 17 turmas. Trabalhavam como professores regentes dessas turmas 17 professores, sendo investigada a prática de dez desses professores, durante seis meses de permanência no campo.

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil, realizando Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho, Braga Portugal

2. As práticas curriculares da escola demarcando diferenças no processo de ensino aprendizagem

Ao chegar no portão de entrada, ouço o sinal tocando. Era o anúncio do começo das aulas. Os alunos, alguns em pequenos grupos, outros sozinhos, outros com os pais, tem reacções diversas aquele anúncio. Nos pequeninos percebo a ansiedade, manifestada na corrida até a porta de acesso ao pátio interno, onde ficam as salas de aulas, nos maiores, uma indiferença diante do aviso, manifestada pela manutenção do mesmo caminhar e da continuação da conversa...

Depois do início das aulas, as entradas e saídas, tanto dos alunos como dos professores eram permitidas somente com a autorização da coordenação pedagógica.

(Diário de campo)

A escola realiza um tipo específico de socialização. Por isso, como sabemos, ao ingressar na instituição, constituímos uma nova identidade dentro desse espaço. Uma identidade que é configurada pela função que iremos desempenhar. Para isso, a escola organiza seu trabalho, dividindo espaços e tempos, elegendo saberes e conhecimentos, definindo papéis.

As crianças são iniciadas nesse mundo, cada vez mais cedo, através da educação infantil, mas somente na escolarização básica terão acesso ao “mundo” particular da Educação Obrigatória. Deixam de ser crianças, passam a ser alunos e num processo que envolve simultaneamente, integração e diferenciação, vão constituindo sua identidade escolar.

Aprendem que na escola existe um “jeito certo” de aprender sobre um “certo” tipo de coisas. Aprendem que existe um controle sobre os seus comportamentos, atitudes, ideias. Aprendem que é preciso desenvolver estratégias de sobrevivência para permanecer nesse espaço.

Portanto, uma escola que é pensada para igualar os sujeitos, e para isso se guia por princípios que visam homogeneizar os saberes, as práticas e por fim os alunos, desenvolve um precoce processo de individualização, marcando trajetórias e criando desigualdades em seu contexto.

Nesse sentido, nossa intenção é entender como acontece nesse quotidiano os processos de diferenciação no ensino e na aprendizagem. Nos interessa perceber as soluções que são possíveis de ser pensadas para o entendimento das diferenças que se constitui no próprio universo escolar e que por isso, nele precisam ser enfrentadas.

Para tanto compreendemos que,

A escola como modo de socialização específico e como lugar onde se estabelecem as formas específicas de relações sociais; ao mesmo tempo que transmite os saberes, os conhecimentos, está fundamentalmente ligada as formas de exercício do poder. Isto não é somente verdade da escola: todo modo de socialização, toda forma de relação social implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais como saberes objectivados, explícitos, sistematizados, codificados) e a aprendizagem de relações de poder.

(Vincent, 1994, p.14)

Tanto Bourdieu quanto Bernstein, também expressam esse entendimento da escola enquanto espaço no qual convivem práticas de controle e de relações de poder.

Na escola investigada, tal questão foi facilmente observada, através da própria organização do trabalho escolar. Um trabalho pedagógico centrado num modelo disciplinar necessita sempre de um processo de hierarquização e uma demarcação clara e objectiva de tempos e espaços. Essa demarcação também se dirige aos sujeitos.

A direcção centralizava o poder sobre a organização burocrática da escola. A equipe pedagógica centralizava o poder sobre o trabalho pedagógico. Ambos exerciam sobre os sujeitos diferentes tipos de controle.

Identificamos que o controle da direcção sobre professores e alunos era um controle burocrático, ou seja, um controle centrado na cobrança das obrigações de cada um desses sujeitos para o “bom” (leia-se legal, normativo, de acordo com as regras instituídas) funcionamento da instituição. A diferença intolerável nesse sentido era aquela que mostrava um desvio burocrático, uma burla, um enfrentamento as regras instituídas.

Por isso, o controle sobre os professores era burocrático e não pedagógico. Não existia um controle sobre o como e o que ensinar, mas um controle aparente, sobre os horários de saída e chegada, sobre os diários de classe, planos e outras exigências.

O controle sobre os alunos era sobre os seus comportamentos. Exigia-se um jeito próprio de se comportar, uma disciplina, não enquanto um princípio organizativo, mas de contenção. Por exemplo, o período do recreio era desorganizado, as crianças não tinham mesas e cadeiras no pátio que servia de refeitório, portanto, pegavam seus lanches na cantina e saíam pelo pátio comendo, por isso, era comum esbarrarem, virarem seus lanches, etc. Ficavam livres para fazer o que quisessem, desde não cometessem alguma falta considerada grave por essa lógica burocrática. Por exemplo, a manutenção do prédio escolar era um dos valores muito protegido. A cozinha, a secretaria, os materiais, adquiriam um valor em si. Qualquer agressão a esse valor era intolerável. Os “maus comportamentos” em sala, ou na escola eram “punidos” através de conversas com a direcção.

Dessa forma,

A escola, como instituição na qual se representam formas de relações sociais baseadas sobre um enorme trabalho de objectivação e de codificação, é o lugar da aprendizagem das formas de exercício do poder. Na escola não se obedece mais a uma pessoa, mas as regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres (...) A forma de exercício de poder que se instaura na escola fundada sobre a objectivação e a codificação das relações sociais, repousa sobre uma dominação legal no sentido da definição de Weber: “o detentor legal –tipo de poder, “o superior”, quando institui e portanto quando ordena, obedece a uma ordem impessoal pela qual orienta suas disposições,(...) os membros do agrupamento ao obedecerem ao detentor do poder, não estão obedecendo a sua pessoa, mas aos regulamentos impessoais.

(Vincent, 1994, p.14)

Portanto, a democracia na organização do espaço escolar não parecia existir na realidade investigada. E isso como não poderia deixar de ser traz muitas consequências para os processos de ensinar e aprender no quotidiano da sala de aula. Estamos diante de uma organização do quotidiano escolar, no qual as regras do jogo estão postas e aos sujeitos cabe se movimentar conforme o esperado durante o tempo determinado para a partida. Essa ausência de democracia nas relações escolares vai no processo de ensino se revelar numa autonomia docente mitigada pelos mecanismos de poder e de controle. Teoricamente o professor tem liberdade e autonomia sobre suas decisões curriculares, porém os mecanismos de controle a ele imposto, mas principalmente a contingência dada pelo quotidiano escolar no qual ele se insere, vão ser definidoras de sua acção pedagógica.

Como afirma Moraes (2003), as relações de poder e de controle que caracterizam as práticas pedagógicas da escola, conduzem ao acesso diferencial das regras de reconhecimento e de realização que regulam os contextos de aprendizagem.

Nesse sentido os contextos de aprendizagens, nesse caso, a sala de aula, são definidos pelas relações específicas de poder e de controle entre sujeitos, discursos, agências e espaços. Como a dimensão interacional de um contexto é dada pelas relações entre os sujeitos e a dimensão organizacional pelas relações entre os discursos e os espaços, podemos ter uma assimilação diferenciada em cada um dos sujeitos.

Essa apropriação diferenciada, no caso dos alunos vai influenciar na identidade pedagógica a ser assumida por ele na escola e até fora dela. Como afirma Vincent(1994, p.19)corroborando as perspectivas já apresentadas por Bourdieu:

As classificações escolares são classificações sociais cujos efeitos fazem sentir nos domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem ao além do fim da escolaridade. Se estas classificações escolares agem fortemente sobre a vida profissional, elas afectam de fato o conjunto das relações sociais e das práticas. A excelência escolar é consagrada norma de excelência universal, reconhecida mesmo por aqueles que não vão a escola ou nela não são bem-sucedidos.

E como se processa essa diferenciação dos alunos no quotidiano escolar? Como isso acontece de forma que os professores não se dêem conta que estão ratificando as vezes desigualdades anteriores a escola?

Em nossa perspectiva de análise a escola ao assumir o trabalho de reprodução social, legítima e institui formas de diferenciação que ajudam a ratificar as desigualdades sociais. A burocratização do trabalho escolar, a ausência de uma gestão democrática, a disciplina e a exigência no desempenho das funções instituídas demarcam algumas características para o trabalho quotidiano da escola. A principal para o nosso objecto de estudo é de que ao normatizar o cotidiano a partir dos seus princípios e regras, temos um conjunto de práticas normalizadas e normalizadoras. Com isso, é constituído a execução, o anormal, o diferente, que acaba sendo entendido como resultante desse processo. Nesse sentido, novos espaços normalizadores desse diferente precisam ser pensados.

Porém esses espaços serão constituídos, seguindo as regras estabelecidas. No campo escolar existe uma forma de socialização que alguns autores nomearam de “forma escolar” (Vincent et al, 1994). Segundo os autores, a forma escolar, não é nem coisa, nem ideia, mas uma unidade, instituída neste campo, composto não somente das intenções conscientes. Caracteriza-se por ser uma forma de relação social na qual:

- . a escola assume um lugar separado de outras práticas sociais e está vinculada a existências de saberes objectivados;
- . as relações sociais de aprendizagem são pedagogizadas, ao mesmo tempo em que o modo escolar de socialização é indissociável dos saberes a transmitir;
- . a codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização de ensino que produz efeitos duráveis;
- . a escola é o lugar da aprendizagem das formas de exercício de poder;
- . para acessar aos saberes objectivos e transmitidos pela escola é necessário dominar a língua escrita.

Portanto, a partir dessas características, vemos as regras do jogo explícitas e as estratégias de diferenciação instituídas. Para ter sucesso na escola vai ser preciso, dominar as regras do jogo. Ao mesmo tempo, os mecanismos de poder e de controle determinam que o sucesso não é para todos e portanto o fracasso, acaba sendo assumido pelo quotidiano escolar como algo natural.

A observação do quotidiano escolar nos permitiu identificar a escola como um espaço em que existe uma organização racional dos tempos e dos espaços de aprendizagem. Muitas vezes os exercícios e as tarefas sugeridas servem apenas para aprender a aprender as regras do jogo. Portanto, vemos um espaço no qual a forma escolar engendra um modo de socialização pertinente ao processo de apropriação do saber, e do saber fazer julgado socialmente pertinentes.

Porém como percebemos, a forma como isso vai se dar no quotidiano escolar gera formas distintas de apropriação por parte dos alunos. Como afirma Moraes (2003), “as escolas institucionalizam desigualdades na aquisição do discurso de poder e no acesso ao poder do discurso”.

Contraditoriamente, quando busca formas de resolver essa desigualdade gerada internamente, busca saídas nos mesmos modelos que a geraram.

A situação actual pode parecer paradoxal. A forma escolar, o modo escolar de socialização domina a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico aquele dos docentes é rompido, ameaçado... Entretanto, é ameaçado em nome da eficácia pedagógica, isto é, em nome dos resultados escolares, mas também em nome da integração das crianças e das famílias populares às normas dominantes e aos métodos. O funcionamento da escola é contestado, atacado pelos agentes sociais mais escolarizados.

Quando se preocupam em remediar o que se designa como, os fracassos da escola, é o mais frequentemente reproduzindo as práticas escolares e aumentando a escolarização, assim como o mostra a multiplicação de acções de apoio escolar à periferia da escola ou as acções de luta contra o iletrismo. Todas as críticas que se endereçam a uma instituição que fracassou no ensinar a ler a um número maior ou menor de jovens resultam apenas em pedir mais da escola.

(Vincent, 1994,p.21)

3. As práticas curriculares de sala de aula: A acção docente frente às diferenças dos alunos no processo ensino-aprendizagem

A partir então da identificação da forma escolar, passaremos a analisar a acção dos professores e alunos dentro da sala de aula.

Na constituição do currículo, compreendemos que a acção do professor, como já apontamos, tem um nível de autonomia bastante relativo, pois suas escolhas didácticas têm relação com todos os aspectos já descritos. As prescrições curriculares, a organização burocrática da escola, sua experiência enquanto aluno e também como docente, as características da turma de alunos, vão compondo a gama de repertórios, nas quais se pautam suas escolhas didácticas. Portanto, compreender sua prática, a partir de suas escolhas didácticas, significa escrutinar um pouco de cada um destes aspectos. É também desse repertório que o professor tira as pautas de interacção que o orienta diante do aluno em situação de desvantagem na aprendizagem dos conteúdos escolares.

A própria identificação de dificuldades, como veremos, também tem relação com este processo. Dependendo da forma como o ensino se organiza, estaremos diante de determinadas dificuldades apresentadas pelos alunos. O como ensinar, materializado nas relações, tarefas e materiais utilizados em aula, enquanto o elemento mais palpável do processo, reflecte as concepções orientadoras da acção docente e também determina os sucessos e os fracassos dos alunos na aprendizagem.

Com base nesse entendimento passaremos a analisar as práticas docentes presentes no quotidiano escolar, identificando os modelos de ensinar e aprender nela constituídos.

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p.211),

(...) um método se caracteriza pelas tarefas dominantes que propõe a professores e alunos. Um modelo de ensino, quando se realiza dentro de um sistema educativo se concretiza numa gama particular de tarefas que tem um significado determinado. Uma jornada escolar ou qualquer período de horário diário é uma concatenação singular de tarefas dos alunos e do professor.

Por essa óptica, afirma o autor, o número, a variedade e a sequência de tarefas, bem como as peculiaridades na sua aplicação e no sentido que elas assumem para professores e alunos, junto com sua coerência dentro da filosofia educativa adoptada, definem a singularidade metodológica que se pratica em classe.

Ao observar o quotidiano da sala de aula, percebeu-se que as actividades que orientam as aulas são improvisadas pelo professor. No seu quotidiano, o professor se pauta muito mais na sua experiência anterior, do que naquilo que colocou em seu planeamento. Os modelos de aula que configuram o estilo didáctico do professor, às vezes, inclusive, distanciam-se de seu

planeamento, justamente porque no quotidiano estas são escolhas não racionalizadas, mas estruturadas pelas experiências anteriores.

No decorrer das aulas, por exemplo, ao invés de se reportar a um plano de aula, o professor se reporta a esquemas de tarefas que, geralmente, em algum momento de sua vida profissional, ele organizou e que serve de guia para suas actividades em aula.

O livro didáctico, no contexto das aulas observadas, não era utilizado pelo professor como um guia de trabalho. Alguns professores utilizavam uma ou outra lição ou actividade de um livro, sendo a escolha dessas actividades pautada neste roteiro previamente organizado para as suas aulas. Esse roteiro, às vezes escrito em um caderno, às vezes em sua cabeça, era fruto das suas experiências docentes e com isso, mais do que qualquer outro plano, ajudava a configurar aquilo que para eles era essencial de ser ensinado nas Séries Iniciais.

Como afirma Gimeno Sacristán (2000, p.182) o professor tem uma epistemologia implícita quanto ao conhecimento que vai sendo construída a partir de suas perspectivas profissionais, configuradas ao longo de sua experiência, na formação inicial como professor e como aluno. “ A qualidade da experiência cultural que os professores tem vai deixando-lhes um sedimento, ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. Perspectiva que colocará em acção quando tiver que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam.”

Diante disso, durante o processo de observação, fomos percebendo alguns princípios metodológicos organizativos das aulas, muito presente em todas as turmas. São eles:

.Os professores são os sujeitos activos do processo. A aula e as dinâmicas utilizadas centram-se nele. Ele que determina, escolhe e delega as actividades a serem feitas.

.Os professores desenvolvem a aula sempre tendo dinâmicas de relação com a classe e não com os alunos individualmente. As explicações, orientações são sempre para o colectivo dos alunos. Ao mesmo tempo as tarefas são quase que totalmente individualizadas.

. As aulas seguem um esquema que pode ser assim apresentado: exposição do conteúdo e das tarefas do dia por parte do professor, exercitação do conteúdo explicado, envolvendo exercícios de fixação e memorização, verificação pontual das aprendizagens dos alunos.

. As tarefas são, na maioria das vezes exercícios, passados no quadro e copiado nos cadernos, pelos alunos, ou cópias de actividades presentes em livros, ou folhas de actividades fotocopiadas e entregues a classe.

. O exercício individual é o mais utilizado em sala e a cópia é uma tarefa constante em classe.

. A preocupação principal do professor é com a actividade de ensino. Seu foco principal é definir o que vai trabalhar, como vai organizar sua aula, que actividades serão ministradas.

. As orientações individuais aos alunos, quando acontecem, são centradas nas explicações sobre o que se tem que fazer em determinada tarefa.

Tais princípios foram encontrados em todas as aulas assistidas. Como foi possível identificar, as aulas são organizadas centradas no ensino e envolvendo dinâmicas de classe, por isso, sempre começam com uma explicação do conteúdo feita pelo professor ao colectivo do grupo, exercícios de fixação e verificação da aprendizagem.

Como podemos perceber, o tipo de tarefa apresentada aos alunos, objectiva a exercitação, pautada na memorização e fixação daquilo que foi aprendido. Esse tipo de exercício, ajuda na disciplina dos alunos em sala, o que era extremamente forte nas práticas observadas. O trabalho desenvolvido pelos professores exigia dos alunos, desde as primeiras séries, um grande disciplinamento. Os alunos sempre organizados em fila única, com uma carteira atrás da outra, tinham seus movimentos vigiados pelos professores. O trabalho

individualizado exigia que a criança estivesse, a maior parte do tempo, sentada em sua carteira, o que também exigia uma disciplina que, aos poucos, ia sendo internalizada pelos alunos.

Este distanciamento entre o ensinar e o aprender, gera uma apatia muito sintomática nos alunos. A falta de interesse, motivação, disposição e até, poderíamos dizer felicidade dos alunos é uma das coisas que mais chocou no processo de pesquisa. E é interessante perceber como isso vai sendo cada vez mais forte a cada série cursada. Na segunda série, as crianças, são mais apáticas do que na primeira, e vão nitidamente perdendo o interesse no que a escola tem para oferecer com o passar dos anos. Isso se mostra mesmo naquelas áreas em que comumente as crianças sempre apresentam disposição como Educação Física, por exemplo.

Segundo Lahire (1997, p.68),

os exemplos que se referem à prática de esporte são muito interessantes, pois poderíamos imaginar que, avessas aos exercícios mais intelectualizados, as crianças ficassem mais interessadas e atentas nas actividades mais corporais. Mas não é isso que acontece. Seja qual for à matéria, seu comportamento permanecerá o mesmo, o que faz com que certos professores achem que eles “não se interessam por nada”. Porém, é a forma escolar de aprendizagem, não importa o domínio considerado, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças.

No caso observado, essa forma escolar, manifesta-se nos exercícios, totalmente alheios ao interesse e as experiências dos alunos, nos textos destituídos de sentido e em que nada acrescentam de conhecimento.

Agora, é importante perceber que a forma como o professor ensina tem uma relação directa com o discurso pedagógico da escola, que neste sentido acaba guiando também as escolhas didácticas do professor, por isso, é comum termos práticas bastante semelhantes entre os professores de diferentes disciplinas e de diferentes séries.

O discurso pedagógico torna-se um regulador tão forte na prática pedagógica, que mesmo o professor que procura mudanças em sua forma de trabalho recai em algum momento sobre os modelos cristalizados.

Conclusões

Após as análises realizadas, compreendemos que o currículo em acção nas Séries Iniciais demarca os espaços e os papéis dos sujeitos. O que se ensina, como se ensina e as relações estabelecidas no processo ensino aprendizagem definem o que a escola entende como êxito e fracasso no seu trabalho.

Num primeiro momento, na prática docente quotidiana observada, parece não existir espaço para as diferenças individuais de qualquer ordem. Como a forma de organização da aula é sempre para a classe, as diferenças aparecem como um factor dificultador da aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do colectivo. Nesse sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com aquele conhecimento, como aquela que revele uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada.

Sendo o foco das Séries Iniciais, a leitura e escrita, as dificuldades que os alunos apresentavam para dominar esses processos eram as que mais se destacavam como impedoras dos seus avanços na prática escolar. Essas situações de dificuldades na verdade eram vivenciadas por dois tipos de alunos:

- . Aqueles alunos marcadamente diferentes, vistos e apontados como com alguma deficiência ou incapacidade cognitiva;

- . Aqueles alunos que por algum motivo, não compreendiam a forma do trabalho escolar e o boicotavam, ou se submetiam, mas sem sucesso. Nesse grupo encontravam-se os “bagunceiros”, os “dispersos”, os “hiperactivos”, os “preguiçosos”, etc.

Por isso, podemos entender que como afirma Sampaio (1998, p.82), como o currículo está bem delineado e estruturado num todo do qual não parecem fazer os alunos, quando o professor percebe falhas no processo de transmissão ele reorganiza as novas etapas do ensino, mas sem prever retornos ou desvios do movimento curricular. Não é um currículo orientado pelas aprendizagens, por isso, as perdas e as dificuldades são sempre entendidas como dos alunos. Nesse sentido, “o que se perde permanece perdido”, e o professor continua buscando investir em quem consegue acompanhar este processo.

Compreende-se, então que a escola ao centrar-se no ensino de conteúdos sem significado para os alunos, porque em certo sentido, são conteúdos destituídos de significados por visarem imprimir uma habilidade, um comportamento, por organizar o trabalho escolar centrado somente no ensino, e numa forma que se coloca como um fim em si mesma, e por estabelecer, para isso, uma relação distanciada entre professor e aluno, demarca que o sucesso é para aqueles que dominarem o jeito de se posicionar nessa estrutura.

Ao mesmo tempo o esvaziamento de sentido daquilo que se ensina, vai mostrando aos seus usuários que o não aprender o que a escola ensina é relevante somente, no contexto escolar, e que o sucesso ou o fracasso, nessa instituição, pouco modificará a sua actual condição de vida. Enfim, depreende-se, como afirma Bourdieu (1998, p.221), que,

O processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objectivo é ela mesma. Em suma, a crise crónica – a que dá lugar à instituição escolar e que conhece de tempos e m tempos manifestações críticas – é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e muitas vezes inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou em termos mais claros, embora menos exactos, e, portanto mais perigosos essas disfunções são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios, especialmente políticos da democratização.

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos como um engodo, fonte de uma imensa decepção colectiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte que recua na medida em que se avança em sua direcção.

As práticas docentes diante das diferenças dos alunos, na pesquisa realizada, remetem para estratégias que reforçam a segregação dos alunos ditos como diferentes no espaço de sala de aula, mostrando-se insuficientes também a estratégias de diferenciação constituídas. Em decorrência, as alternativas de diferenciação curricular concentram-se no espaço externo a sala de aula, focando-se exclusivamente na aprendizagem, dissociadas do ensino.

Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, BASIL. 1988. **Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural.** Chile: Cide ediciones.
1996. **A estruturação do discurso pedagógico.** Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. 2001. **O poder simbólico.** 4 ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil.
- CHARLOT, Bernard. 2000. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria.** Porto Alegre: artes médicas sul.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto alegre: Artmed.
- LAHIRE, B. 1997. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.**

MORAES, A. M. et alli. 2003. Sobre Pierre bourdieu e Basil Bernstein. **Educação, sociedade e culturas**, 19.

NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. 1998. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.

SAMPAIO, Maria das Mercês. 1998. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: Educ.

VINCENT, GUY(org).1994. **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Press Universitaires de Lyon.

WILLIAMS, Raymond. 1992. **Cultura**. São Paulo: Paz e terra.