

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

TELMA FERRAZ LEAL  
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA  
(COORDENADORAS)



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

TELMA FERRAZ LEAL  
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA  
(COORDENADORAS)



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Ana Maria Costa de Araújo Lima  
**Organizadoras:** Telma Ferraz Leal  
 Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E59	<p>Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-258-0813-0            DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201">https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201</a></p> <p>1. Prática de ensino. 2. Diversidade cultural. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.115</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## CRÉDITOS

### Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

### Participantes do grupo de pesquisa

- Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)
- Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)
- Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)
- Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)
- Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)
- Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)
- Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).
- Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)
- Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)
- Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)
- Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)
- Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)
- Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)
- Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)
- Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)



- Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)
- Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)
- Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)
- Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)
- Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)
- Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)
- Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

### **Apoio**

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

## PREFÁCIO

Artur Gomes de Morais

Cara Leitora, Caro Leitor,

O livro que você tem em mãos, e no qual está prestes a mergulhar, trata de um tema mais que urgente, sempre que pensamos em garantir uma educação de qualidade para todas e todos. Sim, a busca por um ensino que respeite a diversidade dos estudantes e se ajuste a ela, que leve em conta a natural heterogeneidade de ritmos, conhecimentos prévios, culturas e interesses dos nossos alunos é uma questão obrigatória. Mas, infelizmente, ela vinha sendo pouco enfrentada, tanto por quem pratica como por quem pesquisa o cotidiano escolar.

Com relação aos que assumem as políticas públicas e ao que fazemos no interior das escolas, vemos que, embora desde os anos 1990 a maioria de nossas redes de ensino tenham se reorganizado em sistemas de ciclos, são muito raras as propostas e ações concretas que visam a ajustar o ensino às distintas necessidades dos aprendizes de cada grupo-classe em qualquer etapa da Educação Básica. Costumo dizer que, sem ações planejadas, concebidas e reinventadas *coletivamente*, para considerar a natural diversidade de nossas crianças e jovens, o propagado ideal de “respeito aos ritmos dos alunos”, que constitui um princípio central da educação estruturada em ciclos, termina sendo uma mera (e perigosa) carta de boas intenções. E aqui cabem dois comentários.

*Primeiro:* Penso, há décadas, que a efetivação de um ensino ajustado às heterogeneidades (no plural) precisa ser parte das políticas dos coletivos de educadores de cada rede e de cada estabelecimento escolar. Isto é, em lugar de responsabilizarmos, individualmente, as professoras e os professores para que, muitas vezes de forma improvisada e sem qualquer apoio, busquem paliativos ou soluções quando veem que vários estudantes “não estão conseguindo acompanhar o restante da turma”, precisamos enfrentar a realidade, investindo em programas e práticas de modulação do ensino às diversidades. Mas que sejam propostas e ações definidas e assumidas no coletivo, envolvendo todos que fazem a educação escolar: gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e todos os demais atores e atrizes envolvidos na empreitada.

*Segundo:* Sinto, também há muito tempo, que vínhamos produzindo pouca pesquisa sobre como, na escola, temos conseguido levar em conta as diferentes formas de heterogeneidade, naturais entre os aprendizes, de modo a alcançar o sucesso escolar. O exame da produção científica no campo da Educação, quer aquela veiculada em periódicos,

quer a que conhecemos nos congressos, atesta essa escassez que percebíamos até poucos anos atrás. Temos, é verdade, uma quantidade enorme de investigações que atestam práticas de alfabetização homogeneizantes, repetitivas e produtoras de fracasso, mas pouco se vinha investindo em pesquisar, em distintas perspectivas e contextos, as políticas e ações reais que optam por não abandonar os alunos que mais precisam de ajuda para avançar.

Este livro, que agora temos o privilégio e o prazer de conhecer, nos ajuda muito a superar essa lacuna. A robustez teórica e metodológica dos variados estudos que compõem cada um de seus capítulos me fazem prenciar que, sim, esta será uma obra de referência para todas e todos que queiram refletir sobre como se configuram as heterogeneidades nas situações de ensino-aprendizagem e sobre como podemos acolhê-las e a elas responder, assumindo uma postura de respeito e de busca de êxito. Por que crio essa expectativa?

Em primeiro lugar, porque é inegável a amplitude do que essa obra assume como tarefa a analisar no âmbito das heterogeneidades escolares. Além de fazer uma extensa meta-análise do que se tem concebido como heterogeneidades na produção acadêmica do campo educacional, nos últimos anos, investiga como elas, as heterogeneidades, são assumidas nos currículos, nos livros didáticos e, também, no dia a dia das salas de aula de escolas da cidade e do campo.

Um segundo aspecto que salta aos olhos é o compromisso em aprofundar, em cada um desses contextos de ensino, a variedade do que podemos caracterizar como tipos ou categorias das heterogeneidades próprias de indivíduos ou grupos, que tornam a diversidade um dado natural de constituição de nossa humanidade como aprendizes e docentes. Um cuidadoso trabalho de categorização, amparado em densa reflexão teórica, é assumido pelas(os) pesquisadoras(es) e pesquisadoras(es) em formação que se debruçaram sobre aqueles contextos ou objetos de naturezas multifacetadas e originais. Com essa postura, nos ensinam, por exemplo, que pensar nas heterogeneidades no cotidiano das salas de aula multisseriadas não é o mesmo que desvendar como se expressam nos demais grupos-classe, da cidade ou do campo, ou em documentos curriculares e materiais didáticos.

Um terceiro aspecto que a leitora e o leitor poderão constatar como inovador e politicamente radical é a perspectiva assumida de tratar as deficiências como expressões das heterogeneidades naturais dos que aprendem. E aqui, interpreto, o ganho político-pedagógico é duplo. Além do respeito e compromisso firmado em relação a efetivar ações de ensino que assumam as especificidades dos estudantes que têm necessidades especiais, a inclusão é tratada como uma questão que nos obriga a não esquecer todas as demais diferenças sociais e individuais (que influem nos ritmos e modos de aprender) das crianças e dos jovens que não têm deficiências físicas ou comprometimentos (cognitivos,

socioemocionais etc.) que possam ser tipificados como “necessidades especiais”. Quando as heterogeneidades são vistas como naturais, a própria noção de inclusão é ampliada e fortalecida.

Um quarto ponto que quero ressaltar é que todos os estudos que levaram à produção de cada capítulo revelam um cuidado metodológico e um tratamento bem criterioso dos dados empíricos selecionados. Ouvi, há alguns anos, numa fala de nosso mestre Carlos Roberto Jamil Cury, que, num campo científico como o Educacional, o cuidado em descrever detalhadamente para o leitor os critérios metodológicos e de tratamento dos dados que produzimos/coletamos é, afinal, uma questão de ética, além de um princípio de rigor científico. A atitude assumida pelas autoras e pelos autores de cada estudo aqui trazido a público é uma verdadeira aula de como podemos e necessitamos fazer pesquisa – tanto as de caráter bibliográfico como as que assumem adentrar e desvelar a realidade empírica – amparados pelo firme propósito de não ceder a pré-conceitos ou opiniões pré-formadas sobre os temas que queremos melhor compreender.

Uma quinta virtude essencial, que perpassa toda a obra, é o compromisso das autoras e dos autores em focar a dimensão didática que professoras e professores têm como desafio nas diárias situações de ajuste do ensino, quando assumem que as heterogeneidades não são um problema. Desse modo, nos diferentes capítulos reaparecem temas como a realização de diagnósticos e avaliações contínuas das crianças, a escolha de estratégias de agrupamento dos aprendizes, a efetividade de variadas formas de mediação docente na sala de aula e a inevitável necessidade de planejamento e intencionalidade para viabilizar tudo isso.

Finalmente, entendo que o livro aqui apresentado chega num momento crucial para todas e todos que lutamos por um mundo mais justo e fraterno, no qual as oportunidades e condições de educar e aprender respeitem as diversidades das pessoas humanas. Temos assistido, infelizmente, a uma terrível escalada de autoritarismo e mercantilização na definição de políticas e propostas educacionais em vários lugares do planeta. Em nosso país, a instituição por decreto de uma política nacional de alfabetização e a imposição de uso de livros didáticos pouco inteligentes na Educação Infantil são bons exemplos de como o neoliberalismo nos tem atacado de maneira sórdida. Por isso, tenho insistido sobre a urgência de tomarmos consciência de que a imposição de “pacotes”, “apostilados”, “sistemas de ensino” e “métodos fônicos” é, exatamente, o inverso do respeito às heterogeneidades dos que aprendem e dos que ensinam.

Nos tempos sombrios que temos vivido, de uns anos para cá, os empresários da educação, donos de “consultorias” e de grupos editoriais, a quem prefiro chamar de “mercadores da educação”, querem impor seus materiais e programas padronizados que,

inevitavelmente, desrespeitam por completo as necessidades individuais dos aprendizes de cada sala de aula, assim como ignoram os saberes e as trajetórias de cada docente. Se olharmos bem, confirmaremos que, sim, aqueles pacotes são a negação absoluta do reconhecimento das heterogeneidades e de qualquer respeito às diferenças sociais e individuais dos que aprendem e de quem ensina. No caso das professoras e dos professores, o que aqueles grupos neoliberais propagam é uma verdadeira desprofissionalização, na medida em que buscam impor que todas e todos que ensinam, em todas as redes de ensino do país, sigam, obedientemente, de segunda a sexta-feira, em todos os meses do ano, as mesmíssimas atividades “prontas” e “invariantes”, esquecendo o que observamos que cada um de nossos estudantes precisa e que, como docentes, sabemos que é urgente levar em conta.

Que bom que este livro traz elementos conceituais, análises empíricas e sérias reflexões sobre as heterogeneidades, que nos ajudam a lutar pela democracia no interior das escolas e das salas de aula e pelo direito de definir, coletivamente, políticas públicas de educação!

Em nome das colegas Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa, agradeço a toda a equipe da Universidade Federal de Pernambuco que tanto trabalhou para nos fornecer esse sério conjunto de estudos, que nos ajuda a melhor enxergar as luzes no fim do túnel. Parabéns!

Desejo a todas e a todos ótimas leituras! E prazerosas releituras!

Olinda, abril de 2022.

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização* apresenta estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa “Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas”, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa. Participaram do grupo 27 pesquisadores, os quais estão, em 2022, com diferentes tipos de vínculos com a UFPE: egressos da Pós-Graduação, atualmente exercendo atividade em ensino superior (04), alunos da Pós-Graduação (08), alunos da Graduação em Pedagogia (05) e egressos da Graduação e Pós-Graduação (10).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções sobre heterogeneidade e sobre heterogeneidade no contexto do ensino em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como as estratégias docentes para lidar com tal fenômeno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade. Para atingir esse objetivo foram desenvolvidos 4 subprojetos: pesquisa bibliográfica, análise documental de propostas curriculares de capitais brasileiras, análise documental de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e análise de práticas docentes. Os resultados desses subprojetos estão organizados em diversos artigos, distribuídos em três volumes que compõem esta coleção.

De forma geral, os artigos são construídos com base em alguns pressupostos. Entendemos, por exemplo, que a escola é um lugar de heterogeneidades. Assim, apesar de as crianças serem da mesma comunidade e da mesma faixa etária, elas apresentam especificidades que podem ser sociais ou individuais, que as tornam diferentes umas das outras. Por outro lado, nas turmas existem estudantes que compõem grupos sociais e, portanto, têm identidades sociais que as aproximam de outros estudantes, de modo que as heterogeneidades implicam diferenças individuais, mas representam também homogeneidades quanto às identidades sociais. Defendemos, ainda, que as heterogeneidades não se configuram como um problema na sala de aula; pelo contrário, elas também podem ser usadas a favor dos professores, na organização de suas estratégias de ensino.

Nos três volumes da coleção, concebemos que há diferentes tipos de heterogeneidades que podem impactar o processo pedagógico. Construímos quatro categorias básicas de heterogeneidades: (1) heterogeneidades sociais / econômicas; (2) heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

As heterogeneidades sociais / econômicas estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional. Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula. Por essa razão, precisam ser considerados pelos professores no processo de ensino.

O segundo tipo de heterogeneidade está relacionado à pessoa com deficiência. Apesar da existência de leis que garantem a inclusão de crianças desse grupo em turmas regulares, ainda há muitas dificuldades no processo de ensino desses alunos, visto que é necessário conhecer muitas características para organizar um ensino ajustado. Entendemos que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos. Diferentes aspectos desse processo de inclusão precisam ser discutidos a fim de que alcancemos as condições necessárias para que as aprendizagens ocorram.

As heterogeneidades individuais representam o terceiro tipo de heterogeneidade. Aqui estão presentes os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, a estrutura familiar, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e os tipos de interesse.

Por fim, o último grupo está relacionado ao percurso escolar. Nesse bloco são considerados os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando.

Consideramos que todos os tipos de heterogeneidades citadas em nossa pesquisa podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, conseqüentemente, as situações de ensino. Nos dados que serão discutidos nos capítulos que compõem nossas obras, essa inter-relação é discutida.

Considerando a presença de todas essas heterogeneidades na escola, como referido anteriormente, as discussões dizem respeito à educação de forma geral, sobretudo quanto às discussões conceituais mais gerais e estratégias pedagógicas que podem dizer respeito a qualquer etapa escolar. No entanto, em alguns capítulos, o foco principal está centrado na Alfabetização. Defendemos uma concepção de Alfabetização que considera as diversidades presentes e seus impactos no ensino. Desse modo, se há diversidades, também há modos diferentes de aprender, implicando o desenvolvimento, por parte do professor, de estratégias didáticas diversificadas para facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta coleção busca contribuir para se pensar uma escola mais inclusiva, a partir do momento que traz para discussão essa temática.

Ao considerarmos a relevância dessa discussão, pontuamos também na pesquisa e nos artigos apresentados nesta coleção questões voltadas às orientações didáticas.

Algumas categorias foram apresentadas no estudo: avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; estratégias de agrupamentos dos estudantes; mediação dos professores e atitudes; ações relativas às diferenças sociais e culturais; gestão das turmas; e estratégias de planejamento das atividades.

Entendemos, por exemplo, que não se pode discutir atendimento à heterogeneidade sem levar em consideração algumas dessas orientações didáticas listadas anteriormente. Como fazer um ensino ajustado às necessidades das crianças sem pensar em uma avaliação diagnóstica? Essa avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Avaliações contínuas também precisam ser realizadas ao longo do percurso para que o planejamento seja reorientado.

Assim, conhecendo a heterogeneidade presente na sala de aula, será necessário propor atividades e agrupamentos diversificados dos estudantes para realização das atividades, de acordo com os objetivos didáticos do professor. Assim, teremos situações em que as atividades sejam desenvolvidas coletivamente, em duplas ou grupos, para que os estudantes possam se ajudar na realização das mesmas; além da realização de atendimentos individuais, para que o docente possa mediar situações específicas. Dependendo da necessidade de cada criança, algumas ações também devem ser pensadas para garantir aprendizagens, como, por exemplo, atendimento em contraturno, dentre outras ações.

Além de todos esses aspectos elencados anteriormente, é importante garantir espaço na sala de aula para discutir com as crianças aspectos relativos às diferenças sociais e culturais, de modo a combater o preconceito.

Enfim, nossa coleção busca discutir sobre heterogeneidade e educação, e sobre heterogeneidade voltada para a Alfabetização, relacionando os diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos na aprendizagem, bem como discutindo estratégias didáticas para pensar o processo de ensino na realidade de sala de aula, que jamais foi ou será homogênea.



## APRESENTAÇÃO DO VOLUME 1

O livro *O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais* faz parte da coleção “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização”. Como mencionado na Apresentação da Coleção, a pesquisa que deu origem a esse trabalho investigou o tratamento da heterogeneidade em dissertações, teses e artigos; currículo; livro didático; e prática docente. Assim, os capítulos que fazem parte deste Volume 1 buscam, de forma geral, discutir como a heterogeneidade é tratada nos documentos analisados, bem como na prática de professores.

Reforçamos que a escola é uma instituição naturalmente permeada por várias heterogeneidades. Nesse sentido, o reconhecimento dessa realidade pode colaborar para se pensar estratégias para lidar com essa diversidade, de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Por acreditarmos que a compreensão de um problema pode ajudar na descoberta de soluções, investimos na pesquisa e nos artigos que passamos a apresentar neste volume, como uma forma de abrir espaço para que a heterogeneidade possa ser objeto de reflexão pelo público interessado no tema.

Nessa perspectiva, este livro está dividido em quatro partes, que correspondem aos subprojetos desenvolvidos na pesquisa. A parte 1 destina-se à pesquisa bibliográfica e contém um capítulo desenvolvido por Ana Cláudia Pessoa, Joaquim Castro e Amanda Nascimento. Nesse capítulo, os autores discutem as orientações didáticas relacionadas ao tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização presentes em teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2016. Os autores observaram que, apesar de os estudos analisados tratarem algumas questões sobre a heterogeneidade na sala de aula, a abordagem é ainda insuficiente e são pouco diversificadas as contribuições em relação às orientações didáticas. Além disso, as poucas orientações apresentadas nos estudos estão, em sua maioria, voltadas para a diversidade de níveis de conhecimento e não consideram uma relação entre as diversas heterogeneidades e seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

A parte 2 está dedicada à discussão sobre Currículo. As autoras Telma Ferraz Leal e Dayane Marques da Silva investigaram a heterogeneidade em currículos brasileiros. Defendem a importância desse tipo de estudo, pois os documentos curriculares apontam para a promoção de políticas públicas, formação de professores, bem como para as concepções que norteiam as práticas dos professores na sala de aula. Nesse sentido, buscam investigar as concepções de heterogeneidades presentes nas orientações didáticas

oferecidas aos professores nos documentos curriculares, comparando os pressupostos expostos em relação às heterogeneidades individuais e heterogeneidades sociais e suas relações com as heterogeneidades de níveis de conhecimento dos estudantes. As autoras concluem que, apesar das diferenças observadas entre um documento curricular e outro em relação ao tipo de heterogeneidade abordada e à profundidade das discussões apresentadas, os documentos analisados apontam, de modo geral, para o papel da escola na formação de valores e atitudes dos estudantes e para os diferentes níveis de conhecimentos sobre conteúdos curriculares. No entanto, as autoras identificaram poucas referências às relações entre as heterogeneidades sociais e individuais nos documentos analisados.

A parte 3 deste livro destina-se às pesquisas que tiveram como foco a análise do livro didático, considerando esse um recurso importante que pode levar à ampliação das discussões sobre heterogeneidade na sala de aula. Nessa parte encontramos três capítulos.

No Capítulo 3, as autoras Telma Ferraz Leal e Laís Bonamigo partem do pressuposto de que, tanto as heterogeneidades sociais quanto as individuais, bem como as relações entre elas, podem impactar os níveis de conhecimento dos estudantes. Assim, buscam discutir as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as heterogeneidades individuais e as heterogeneidades sociais em três coleções de livros didáticos destinadas ao processo de alfabetização. As autoras observaram que as heterogeneidades de grupos sociais, quando tratadas, estavam presentes no Manual do Professor, mas não foram percebidas atividades que levassem os estudantes à reflexão sobre o tema. Além disso, mesmo no Manual do Professor, a discussão era pouco problematizada, o que não contribuiu para a formação crítica do estudante. Em relação às diferenças individuais, elas apareceram de modo mais uniforme nas coleções, se comparadas às sociais, além de estarem inter-relacionadas com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Por outro lado, não foram percebidas discussões que evidenciem relações entre as heterogeneidades sociais e individuais e seus impactos sobre aprendizagens.

No Capítulo 4, Ana Claudia Pessoa e Rosy Karine Araújo discutem o tratamento da variação linguística em duas coleções de livros didáticos de alfabetização. As autoras partem das categorias da Sociolinguística para identificar os tipos de variação linguística que são tratados nas coleções: variações históricas; variações regionais; variações sociais; língua falada e língua escrita; e variações estilísticas. Os dados apontaram que a coleção Ápis abordou as variações social, regional e estilística; e a coleção Buriti, apenas as variações estilísticas e regional, porém, mesmo quando a discussão estava presente no Manual do Professor, nem sempre eram encontradas atividades para os alunos voltadas

para o tipo de variação discutida no Manual do Professor. De modo geral, as coleções apresentaram poucas atividades voltadas para essas variações linguísticas. Além disso, as atividades estavam, predominantemente, presentes no Volume 3. As autoras concluem que a pouca abordagem das coleções aos tipos de variações linguísticas pode perpetuar o preconceito linguístico enraizado na nossa sociedade.

No último capítulo da Parte 3, Kátia Virgínia das Neves da Silva e Juliana de Melo Lima analisaram os tipos de orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade em uma coleção de livro didático de alfabetização aprovada no PNLD Campo em 2016. As autoras procuram responder, no capítulo, a algumas questões norteadoras: em um país de grande extensão territorial, as editoras que publicam livros didáticos defendem princípios que valorizam as heterogeneidades das populações do campo? Demonstaram valorizar seus saberes, suas culturas, resgatando-as nas propostas das atividades? Nas orientações aos professores, explicitam a relevância dos diferentes tipos de conhecimentos, das diferentes culturas? As atividades propostas às crianças resgatam suas culturas e de suas comunidades? As autoras observaram uma abordagem superficial das questões voltadas para o trabalho das heterogeneidades sociais e culturais quanto à diversidade de gênero e étnico-racial. Quando se trata das heterogeneidades do campo, as autoras perceberam que a coleção buscou relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, apresentou as atividades econômicas relacionadas ao trabalho desenvolvido pela população que vive no e do campo e apresentou algumas ações culturais. Porém, os temas foram tratados de forma superficial e pouco problematizadora. Apesar disso, as autoras defendem que houve avanços em relação às discussões sobre heterogeneidade regional no Manual do Professor da coleção analisada. Porém, esse avanço não se refletiu nas atividades destinadas aos alunos, que ainda se apresentam pouco problematizadoras.

Por fim, a parte 4 deste livro destina-se à discussão sobre prática docente. Lidar com a diversidade presente na escola não é tarefa fácil para o professor. Para colaborar com reflexões sobre o tratamento das heterogeneidades na sala de aula, as pesquisas presentes nessa parte do livro buscam discutir estratégias didáticas para lidar com a temática.

No capítulo 6, Ana Cláudia Pessoa, Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros e Josilene Maria Conceição buscam analisar como se dá a organização das práticas de docentes para lidar com a heterogeneidade. Para isso, observam a prática de três professoras do campo, sendo uma de uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização e duas de turmas multisseriadas. As autoras evidenciam uma tendência de as professoras focarem nas heterogeneidades de nível de conhecimento, organizando suas práticas

para atenderem a esse fim. As professoras usam estratégias diferentes entre elas, para atenderem às necessidades de cada turma. Assim, é possível perceber formas diferentes de realizar atendimento aos estudantes por meio de agrupamentos diversos, uso de atividades diversificadas, estímulo à colaboração entre os estudantes, dentre outras estratégias. Apesar disso, foi possível observar que a tarefa de lidar com a heterogeneidade não é fácil para as professoras. As realidades distintas analisadas pelas autoras apontaram que as professoras de turmas multisseriadas parecem ser menos resistentes em relação ao atendimento das heterogeneidades do que a professora da outra turma, talvez pelo fato de o próprio modelo multisseriado induzir a pensar que esse é o lugar de diversidades que precisam ser atendidas. As autoras concluem o capítulo apontando para a necessidade de ampliar a discussão sobre modos de tratar a heterogeneidade na sala de aula por meio de formações docentes que ajudem a pensar a prática a partir da troca entre pares.

O capítulo final continua discutindo a prática docente, trazendo como foco da discussão a importância da realização de agrupamentos como uma das possibilidades de lidar com a heterogeneidade. Nesse caminho, Telma Ferraz Leal e Maria Daniela da Silva buscam mapear as estratégias de agrupamento usadas por professoras do Ciclo de Alfabetização, a fim de verificar se tais estratégias favorecem a aprendizagem de estudantes com diferentes níveis de conhecimento. As autoras observaram que as professoras usavam estratégias de agrupamentos para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, porém havia uma diversidade grande nesse uso entre as professoras observadas. Além disso, foi percebida a prevalência do uso das atividades em grande grupo. Por fim, as autoras concluem que os dados apontam para a importância da variação dos tipos de agrupamentos, porém há necessidade de considerar outros fatores que podem interferir na potencialidade da realização dos agrupamentos como, por exemplo, o tipo da mediação realizada pela docente durante as atividades propostas.

Todos os capítulos aqui abordados contribuem para pensar a heterogeneidade na alfabetização, abrindo uma discussão importante para romper com a prática de um ensino homogeneizante. Esperamos que os estudos aqui apresentados contribuam para uma prática em que a aprendizagem seja, de fato, um direito de todos.

## SUMÁRIO

### PARTE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE HETEROGENEIDADE

#### CAPÍTULO 1..... 1

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRATAMENTO DAS HETEROGENEIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2010 A 2016

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Joaquim Castro

Amanda Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302011>

### PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO

#### CAPÍTULO 2..... 28

HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO EM CURRÍCULOS BRASILEIROS

Telma Ferraz Leal

Dayane Marques da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302012>

### PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

#### CAPÍTULO 3..... 70

HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E DIVERSIDADE SOCIAL EM DISCUSSÃO

Telma Ferraz Leal

Lais Bonamigo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302013>

#### CAPÍTULO 4..... 114

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Rosy Karine Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302014>

#### CAPÍTULO 5..... 130

LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO: ESPECIFICIDADES NO TRABALHO COM A HETEROGENEIDADE DE REGIÃO

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Juliana de Melo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302015>

## PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

### **CAPÍTULO 6..... 160**

A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES CICLADAS E MULTISSERIADAS EM RELAÇÃO À HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Ana Paula Berford

Josilene Maria Conceição

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302016>

### **CAPÍTULO 7..... 181**

AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA: COMO E PARA QUÊ?

Telma Ferraz Leal

Maria Daniela da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302017>

### **SOBRE OS AUTORES ..... 210**

### **SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 212**

## **PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO**

## HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO EM CURRÍCULOS BRASILEIROS

*Data de aceite: 27/09/2022*

**Telma Ferrraz Leal**

**Dayane Marques da Silva**

### 1 | INTRODUÇÃO

Por que estudar documentos curriculares? Essa é uma pergunta que há muito é feita. Na realidade, desde a constatação de que o currículo é o conjunto de experiências escolares vivenciadas no cotidiano das escolas, pergunta-se qual é o papel dos documentos curriculares.

Temos respondido que, ao analisarmos os documentos curriculares, podemos apreender concepções que perpassam as políticas educacionais e que, sem dúvidas, repercutem na construção das identidades profissionais de professores. Os documentos curriculares revelam tensões e escolhas que representam modos hegemônicos de tratar fenômenos educacionais por pesquisadores e equipes gestoras, embora nem sempre seja condizente com as vivências didáticas de docentes, ou pelo menos de parte dos docentes. Neste estudo, o interesse pelos documentos curriculares decorre do reconhecimento de que o currículo é um documento prescritivo e que repercute sobre a produção de materiais didáticos e políticas de

formação de professores.

O objetivo central deste estudo é analisar quais concepções de heterogeneidade perpassam as orientações dadas aos professores nas propostas curriculares, comparando os pressupostos expostos em relação às heterogeneidades individuais (também denominadas como “diferenças individuais”) e heterogeneidades sociais (também denominadas como “diversidade social”) e suas relações com as heterogeneidades de níveis de conhecimento dos estudantes. A discussão também focará na reflexão sobre os papéis da escola quanto a questões sociais relativas às diferenças entre pessoas e grupos de pessoas.

Antes de começarmos a discutir sobre os dados produzidos nas análises dos documentos, faremos, a seguir, algumas reflexões sobre o fenômeno da heterogeneidade e sobre as categorias utilizadas na pesquisa.

### 2 | HETEROGENEIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Muitos são os termos que, em Educação, tendem a ser tratados de modo difuso, sem explicitação clara acerca de seus conceitos e das nuances de seus tratamentos. Isso ocorre com o emprego das palavras “heterogeneidade”, “diversidade”, “diferenças”. De modo geral, são



usadas quando se quer fazer referência à existência de pluralidade de sujeitos sociais, e, conseqüentemente, de profissionais e estudantes nas escolas.

Um aspecto crucial no debate sobre heterogeneidade é entender quais são os fatores dessa pluralidade ou, mais que isso, quais são as diversas pluralidades e como elas se cruzam para impactar processos escolares. No bojo desse debate, um dos focos é compreender como a diversidade social, que neste artigo denominaremos de “heterogeneidades sociais”, e as diferenças individuais, que neste artigo denominaremos de “heterogeneidades individuais”, se cruzam e provocam diferenças nos modos de aprender, nos percursos escolares e nos resultados de aprendizagem escolares dos estudantes, ou seja, nas diferenças de níveis de conhecimento (também denominados como “heterogeneidade de níveis de conhecimentos”).

Leal, Sá e Silva (2018), ao tratarem sobre discursos acerca do fracasso escolar, evidenciam que, ao longo do tempo, as causas apontadas por pesquisadores oscilaram entre explicações centradas nas diferenças individuais das crianças ou em diferenças socioeconômicas e culturais das famílias.

Em relação às diferenças individuais, eram comuns as explicações pautadas na ideia de inteligência como principal fator de aprendizagem, de modo que diferentes instrumentos de medição da inteligência eram usados para prever possibilidades escolares.

Em outras explicações, as diferenças de níveis socioeconômicos eram utilizadas para explicar o fracasso escolar, como a ideia de que crianças ditas, na época, como carentes, eram afetadas socioafetivamente, desenvolvendo autoconceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, de modo que isso impactava as aprendizagens (BROOKS, 1966); ou que os ambientes pouco favorecidos em que as crianças se desenvolviam provocavam carências psiconeurológicas que dificultavam a aprendizagem da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos; ou que uma dita “pobreza de linguagem” em comunidades carentes provocaria dificuldades de aprendizagem nas crianças (HESS, SHIPMAN, 1986; BERNSTEIN, 1986). Embora as diferenças sociais fossem apontadas, elas eram vistas como um conjunto de condições que, em determinado momento do desenvolvimento, provocavam diferenças individuais na perspectiva de déficits considerados muitas vezes irreversíveis.

Aos poucos, autores como Wells (1986), Carraher (1989) e Patto (1987) alertaram para o fato de que as desigualdades sociais geravam necessidades de atendimentos escolares mais ajustados às diferenças entre as crianças e às suas necessidades. Desse modo, o contexto escolar passou a ser objeto de reflexão a partir do pressuposto de que nesse ambiente as diferenças sociais e individuais precisavam ser compreendidas para que fossem dados tratamentos mais equitativos aos estudantes.

Toda essa discussão remete à necessidade de aprofundarmos as discussões sobre o que temos denominado de “heterogeneidade” e quais suas relações com a aprendizagem escolar. Leal, Sá e Silva (2018) contextualizam o problema afirmando que

de etimologia grega, o radical heterogénés é definido como “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p.1016), conceituação aberta, desde sua origem, a distintos sentidos e usos sociais do termo. No mesmo dicionário, o sentido figurado da palavra tem cunho pejorativo, indicando ausência de uniformidade e coerência, ou falta de homogeneidade e harmonia.

As autoras discutem que, a partir dessa conceituação ampla, no contexto escolar geralmente a heterogeneidade é apontada como uma característica de turmas nas escolas que provocam dificuldades para os docentes. As autoras, então, defendem a heterogeneidade como fenômeno intrínseco à realidade humana, e, portanto, impossível de ser evitado em qualquer espaço social.

A concepção adotada por nós, neste artigo, é oriunda da discussão exposta no parágrafo anterior, agregando a ideia de que, ao tratarmos da espécie humana, nos referimos a um grande conjunto homogêneo de seres vivos, com algumas características e necessidades comuns, mas que é heterogênea em diferentes sentidos, pois é constituída de conjuntos de seres com características, vivências históricas e sociais distintas, como: indígenas, negros, transexuais, homossexuais, heterossexuais, evangélicos, umbandistas, camponeses, homens, mulheres, dentre muitas outras, e, que, portanto, têm homogeneidades internas que dão identidades sociais aos que de cada grupo participam e que, portanto, são homogêneos quanto a essas identidades.

Por outro lado, concebemos que, pelo fato de que cada indivíduo detém várias identidades sociais decorrentes do pertencimento a diferentes grupos sociais (mulher, negra, pobre, nordestina, professora...) e vivencia trajetórias particulares de vida – embora tais trajetórias se assemelhem a trajetórias de outras pessoas com as quais cada um partilha determinadas identidades –, cada indivíduo constrói uma identidade individual que o diferencia dos demais seres humanos. Essa complexa rede de pertencimentos e as diferenças individuais nos tornam iguais e diferentes. Essa concepção de heterogeneidade é abordada por Leal, Sá e Silva (2016), ao resgatarem a discussão estabelecida por Kant sobre o princípio da Homogeneidade, presente no vocábulo “Heterogeneidade” do Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962, pp. 209-210):

Kant designou por “princípio da Homogeneidade” a regra da razão de buscar a unificação conceitual de elementos distintos, regra que seria oposta à da “especificação” ou à “lei da afinidade”. De acordo com o mesmo dicionário, Hamilton, filósofo kantiano, define da seguinte maneira a “lei da

homogeneidade”: “Dois conceitos, por mais diferentes entre si, podem sempre estar subordinados a um conceito mais alto; ou em outros termos, as coisas mais diferentes devem, em alguns aspectos, ser semelhantes”. Por outro lado, Hamilton definiu a “lei da Heterogeneidade” como aquela que entende que “todo conceito contém outros conceitos; razão pela qual, quando for dividido, chega-se sempre a outros conceitos, nunca a indivíduos (...)” (Idem, Ibidem). Nesse sentido, “as coisas mais homogêneas ou semelhantes devem, sob certos aspectos, ser heterogêneas ou diferentes”.

O foco central da discussão, neste artigo, portanto, é no cruzamento entre as heterogeneidades sociais e individuais e seus impactos sobre as trajetórias escolares e a heterogeneidade de conhecimentos. Foi a partir dessa lente que as análises do que diferentes autores afirmam sobre heterogeneidade foram feitas.

### **3 | A HETEROGENEIDADE E A EDUCAÇÃO: ALGUNS DIÁLOGOS**

Os debates sobre o tratamento da heterogeneidade no contexto escolar têm duas grandes linhas de reflexão. Uma delas diz respeito ao papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, no fortalecimento das capacidades de problematizar as desigualdades, fortalecer identidades e combater preconceitos. A segunda linha de reflexões trata das questões da heterogeneidade e educação em relação à garantia de aprendizagens dos conteúdos curriculares a todos, ou seja, aborda as diferentes estratégias em sala de aula para, considerando as heterogeneidades sociais e individuais, garantir as aprendizagens dos conhecimentos previstos a estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares. Nos dois casos, as heterogeneidades sociais e individuais podem ser consideradas e suas imbricações podem ser problematizadas.

O que nossas pesquisas têm evidenciado é que geralmente os trabalhos que têm foco na primeira linha de reflexão exposta abordam as heterogeneidades sociais, sem tematizar o reatamento dos diferentes pertencimentos sociais na construção das identidades individuais. Por outro lado, os trabalhos que tratam das estratégias para lidar com os diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, para garantia de aprendizagem a todos, focam nas diferenças individuais, sem atentar que as identidades sociais de modo dinâmico e complexo marcam as identidades individuais e podem também impactar a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento.

Para tratarmos nossos dados, trazendo à tona essas complexas relações, faremos inicialmente um diálogo com alguns autores que desenvolveram pesquisas focadas nas duas linhas de discussão que citamos.

As heterogeneidades sociais, como anunciado anteriormente, muitas vezes foram entendidas como fatores que favorecem o fracasso escolar. O tipo de heterogeneidade

muito frequentemente tratado é o nível socioeconômico, abordado, muitas vezes, de modo desarticulado de outras heterogeneidades sociais, tal como foi refletido por Almeida (2017), que se propõe a compreender como diferentes desempenhos escolares se relacionam com a localização socioespacial das escolas. Essa autora toma como objeto de estudo quatro escolas municipais de Campinas/SP, duas com o mesmo desempenho em zonas de vulnerabilidade social diferentes e duas escolas com desempenhos diferentes em mesma zona de vulnerabilidade social. O objetivo central do estudo foi entender a relação das escolas com seu entorno social, na visão dos sujeitos envolvidos.

O debate abordado pela autora parte da problematização acerca do desempenho escolar e os aspectos que o influenciam. Ela analisa em sua pesquisa aspectos externos à escola, como o entorno social, considerando o espaço físico, econômico e cultural, além das relações sociais desenvolvidas nos contextos do entorno das escolas. Questiona também o papel da escola no desempenho dos alunos e na necessidade dos debates sobre desigualdade social.

A pesquisa foi realizada por aproximadamente 18 meses, por meio de observação em campo, entrevistas semiestruturadas (150), grupos focais (4), e dois bancos de dados provenientes do Projeto Geres – Geração Escolar –, polo Campinas (estudo longitudinal que mediu o desempenho de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental – FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008) e do Projeto Vulnerabilidade do Núcleo de Estudos de População (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (estudo sobre a vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas de Campinas e Santos – CUNHA et al., 2006). A escolha das escolas se deu a partir do contraste, tomando como base a localização espacial em zonas de vulnerabilidade social e o desempenho alto ou baixo em relação à média da rede pesquisada.

Os resultados apresentados pela autora evidenciam que fatores externos são influenciadores do desempenho dos estudantes no início da escolarização e comumente apresentados sob a *proxy* nível socioeconômico, apontando que, mesmo sendo isolados os níveis de entrada dos estudantes, os fatores externos continuam exercendo efeitos durante todo o período de escolarização, o que foi nomeado pela autora de “dupla incidência”. Ou seja, segundo Almeida (2017), mesmo separando o nível socioeconômico na entrada dos alunos e buscando compreender as variáveis que atuam no processo, existem fatores externos que continuam exercendo forte influência, seja de forma direta – nas condições concretas em que se encontra a escola e seu entorno social –, seja de forma indireta – na manifestação da relação do entorno social com a escola, em que ações vão sendo implementadas a partir da configuração da relação e permitindo uma influência que pode ser negativa ou positiva no trabalho escolar. Desse modo, a pesquisa evidencia que não

é apenas o poder aquisitivo das famílias que exerce efeitos sobre a trajetória escolar. São apontados de modo mais direto seis fatores fortemente impactantes do desempenho escolar:

- 1) A diferença percebida entre bairros atendidos pela mesma escola: a escolha da escola pelas famílias;
- 2) Atividades vivenciadas fora da escola: família e bairro como fontes de oportunidades;
- 3) Existência de uma rede de apoio mais ou menos efetiva;
- 4) Expectativas dos profissionais, familiares e próprios alunos acerca de seu futuro;
- 5) Valorização da escola pelas famílias;
- 6) Participação do entorno na escola. (ALMEIDA, 2017, p.371 – 317)

#### Ao tratar das relações entre escola e seu entorno, a autora afirma que

a relação entre a escola e seu entorno social é observada como favorecedora não apenas dos mecanismos de participação deste na escola, vista como positiva para o cotidiano escolar e o desenvolvimento dos alunos, como também da potencialização do atendimento às crianças em suas diversas necessidades, seja pelo trabalho da própria escola ou pela mobilização de outros serviços do entorno social que possam suprir determinadas carências da família em prover as condições necessárias para o desenvolvimento de seus filhos. Em especial se observou a rede de apoio, a associação à oferta adequada de serviços e maior articulação entre as instituições que os prestam como importantes meios para enfrentamento das condições desfavoráveis das famílias. (ALMEIDA, 2017, p. 372)

Em suma, a autora conclui que, mesmo separados pela medição do nível socioeconômico, os fatores extraescolares são fatores importantes durante todo o período de escolarização, influenciando de forma direta na aprendizagem das crianças. Ela faz relação entre essa constatação citada anteriormente e o papel da escola na sociedade, e destaca a contradição de se tentar fazer essa instituição trabalhar para a garantia da igualdade social quando ela é tão dependente de condições sociais mais positivas para o desenvolvimento de seu trabalho.

No estudo de Almeida (2017), são citados diferentes tipos de fatores que favorecem, ou não, a trajetória escolar dos estudantes, englobando não apenas suas condições concretas de vida, mas também os diferentes modos de suporte à vida escolar, como as redes de apoio que atuam tanto para ajudar nas atividades escolares quanto para atender os estudantes em relação a dificuldades específicas. Assim, na pesquisa, as heterogeneidades oriundas dos fatores externos relacionados ao nível socioeconômico, a estilos familiares e ao entorno da escola aparecem como fortes preditores do sucesso escolar, como podemos observar no seguinte trecho:

Essa questão recoloca a observação da vantagem de alguns grupos sociais em detrimento de outros na trajetória de escolarização dos filhos para além do que pode ser percebido no momento de ingresso na escola. Alguns grupos sociais vivenciam a impossibilidade concreta de exercitar a assistência a seus filhos garantindo as condições mínimas que lhes permitam participar do processo educativo – condições sociais de escolarização assim como sua lógica de socialização e modelo de organização familiar se afastam dos valorizados e vivenciados pelos profissionais da escola, gerando pouca possibilidade de contribuir com a escolarização das crianças no modelo imposto, perante o qual têm “fraqueza de recursos culturais” (idem, p. 18), bem como desconhecimento dos mecanismos escolares, que para outras famílias. (ALMEIDA, 2017, p. 372)

Em conclusão, o estudo de Almeida (2017) revela que heterogeneidades sociais aparecem como dificultadores do processo de escolarização, colaborando para o agravamento das desigualdades de desempenhos escolares; no entanto, evidencia certas condições na instituição escolar que colaboram para que os estudantes possam enfrentar melhor os efeitos das desigualdades.

Os dados indicam que as três escolas com maior desempenho – E1, E2 e E3 – eram escolhidas pelas famílias, enquanto na E4 as famílias não tinham a possibilidade efetiva de escolha, em virtude das limitadas opções do bairro e pelas condições objetivas desfavoráveis em que viviam. Viu-se que nas escolas E1 e E2 existia a disponibilidade de bens (computador, cursos, aulas particulares etc.) para auxiliar os estudantes. Foi na E4 que se manifestou maior escassez de tais recursos. As escolas com melhor desempenho tinham a entrada de pais tanto em momento de festa quanto no cotidiano e mais acesso a um auxílio externo especializado (como psicólogo e fonoaudiólogo). Além disso, o bairro era visto de forma positiva e os pais tinham mais condições de auxiliar os filhos nas atividades.

Desse modo, são apontados efeitos das condições socioeconômicas e algumas características das escolas e dos bairros que podem ser foco de atenção no atendimento escolar. Além das características das escolas, outros fatores comumente citados em estudos são os processos de mediação dos professores em sala de aula, considerando a heterogeneidade e pertencimentos sociais dos estudantes (SILVA, 2014; SÁ, 2015).

Bertoldo (2016), por exemplo, relata uma pesquisa que problematiza a relação com o saber em uma aula de Língua Portuguesa e em uma aula de Língua Inglesa no Ensino Médio, com professores que trabalham no Centro Socioeducativo destinado a menores infratores em uma cidade no interior de Minas Gerais. Por meio da análise do discurso, o autor conclui que entre os professores e os estudantes “não foi possível observar a existência de um laço suficientemente forte que pudesse articulá-los, fazendo com que os dizeres dos professores ecoassem nos alunos, de forma a produzir efeitos de sentido que abrissem a possibilidade de (re)produção de um saber” (BERTOLDO, 2016, p.520).

Ao que parece, frente ao contexto de exclusão em que estudantes pesquisados estavam submersos, outros tipos de interação seriam necessários. Os tipos de relações que foram observados caracterizavam aulas que

não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender no sentido de que não provocam, ou raramente o fazem, uma relação com o saber que se paute pelo contato-confronto que o leve ao engajamento intelectual. (BERTOLDO, 2016, p.543).

O estudo exposto, portanto, evidencia que o debate sobre heterogeneidade e inclusão escolar demanda uma gama variada e ampla de temas a serem debatidos. Assim, considerando possibilidades de busca de maior equidade no atendimento aos estudantes, vários estudos continuam investindo esforços para desenvolver ações que minimizem as grandes desigualdades de acesso, permanência e progressão escolar com garantias de direitos de aprendizagem

Em relação às discussões sobre o papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, à busca de garantir direitos independentemente das diferenças sociais e individuais, combatendo preconceitos, podemos travar diálogo, por exemplo, com o estudo realizado por Ramos (2011), que objetivou analisar o “processo de constituição curricular de Educação em Direitos Humanos (EDsHs) nos valendo do desafio de ressignificação de Direitos Humanos, o que exige que a questão seja situada no contexto das preocupações relativas ao espaço da diferença no mundo contemporâneo.” Segundo a autora, tal análise requer a atenção sobre a percepção das tensões *universal/particular e igualdade/diferença*. As tensões tratadas são entre o que é universal e o que seria específico de comunidades locais.

Na nossa pesquisa, essas tensões são pensadas em relação à ideia de que há homogeneidades gerais, universais quanto ao que é ser humano e viver em sociedade, homogeneidades particulares que identificam as diferentes comunidades ou grupos sociais e as heterogeneidades individuais, decorrendo daí a existência de heterogeneidades de níveis de conhecimentos em todos os contextos escolares.

O foco central do artigo citado (RAMOS, 2011) é na educação para os direitos humanos, mas alguns conceitos fundantes do tratamento da heterogeneidade podem ser mobilizados para a abordagem de diversos problemas relativos à educação e à escola. A autora reflete sobre como a ideia de universalização impõe um sentido homogêneo às sociedades ocidentais, propondo uma nova percepção acerca da Educação em Direitos Humanos, baseada no conceito de *Interculturalidade* que, segundo a autora, “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural” (CANDAU, 2006, p. 234).

Há, portanto, no esforço pela defesa dos direitos humanos, uma busca do “estabelecimento de consensos internacionais com base na enunciação da universalidade dos seus temas” (RAMOS, 2011, p. 192). Com isso, explicita-se uma busca de homogeneização no trato com as diferenças e diversidades, tomados como necessidades universais. Vejamos o seguinte trecho, em que isso se evidencia:

Idealizada no âmbito da contingência dramática do período pós-Segunda Guerra Mundial, a ONU assumia o desafio de reconstrução dos Direitos Humanos (PIOVESAN, 2006), tomando para si a definição de princípios que pudessem ser adotados por diferentes nações e, por encarnarem moralidade, ética e ideologia passíveis de serem assumidas universalmente ou, como ainda hoje alguns advogam, que fossem portadores de validade universal. (RAMOS, 2011, p. 192).

Ramos (2011) problematiza documentos que tratam dos direitos humanos, salientando o modo como eles apagam elementos culturais de grupos sociais externos às comunidades europeias. Segundo ela,

entendemos que enunciar a necessidade de reconhecimento de Direitos Humanos universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre vida, dignidade, composição de família e relação familiar, morte, justiça e liberdade, entre outros, presentes em diferentes localidades. Implica anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica. Além do mais, o alcance do consenso em torno de questões consideradas chave para a convivência no mundo contemporâneo não é apenas uma busca por adesão; faz parte da luta hegemônica travada no plano internacional em um mundo globalizado e multicultural, processo no qual é importante reconhecer que as condições para que diferentes vozes se façam ouvir são extremamente assimétricas. (RAMOS, 2011, p. 193)

Desse modo, embora os documentos oficiais tratem da garantia de direitos de diferentes grupos sociais, nas análises da pesquisadora carregam a imposição de uns sobre outros. Assim, sem desmerecer a importância da existência de direitos humanos universais, há, no artigo, a defesa de que

uma abordagem de Direitos Humanos orientada pela perspectiva agonística atém-se ao diálogo conflituoso. Um diálogo que não quer trazer o outro para uma posição supostamente universal, fixa e homogênea, mas investe em políticas culturais que favoreçam, ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal dos sentidos que produz, em que o deslocamento não linear permite que seja indagada a objetividade sugerida pela racionalidade moderna. (RAMOS, 2011, p. 193)

Decorre dessa discussão acima referida uma proposta que pode ser tomada como ponto de partida para se pensar a questão do tratamento das relações de universalismos e



singularidades locais no âmbito escolar:

A diferente maneira de estabelecer a distinção entre “nós/eles”, partindo da *democracia agonista* (MOUFFE, 2001a), não evita o confronto pelo apagamento do “outro” que ameaça – como um inimigo a ser eliminado –, pelo contrário, admite a diferença estimulando o *pluralismo agonista* por meio de uma relação política na qual o “outro” é o adversário a ser vencido. O foco da questão política migra da *luta contra-hegemônica*, em que o horizonte é o consenso, para o *processo de construção hegemônica*, que explicita e acolhe o antagonismo como elemento constituinte da democracia (LACLAU, 2004) (RAMOS, 2011, p.193).

Assim, há, no estudo, a explicitação de uma proposta para tratar dos direitos humanos na escola, considerando as impossibilidades de universalização dos modos de pensar e agir nas diversas sociedades:

Nessa direção, propomos uma abordagem sobre Direitos Humanos que valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica – entre as quais destacamos o currículo escolar –, entendendo que o processo de diálogo exigido para o estabelecimento dos seus elementos configuradores tem um sentido politicamente mais relevante e produtivo do que pretensões de universalidade que supostamente o produto gerado possa obter. (RAMOS, 2011, p. 194)

Esse debate tem como pano de fundo o pressuposto de que

não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’. (CANDAU, 2005, p. 18)

A partir desse pressuposto, Candau (2005) relata uma pesquisa em que foi realizada análise de documentos relacionados à formulação de diretrizes curriculares voltadas à Educação em Direitos Humanos e documentos relacionados a iniciativas de formação continuada de professores/as decorrentes das políticas curriculares voltadas à Educação em Direitos Humanos, assim como entrevistas com as organizadoras dos *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos*, com as coordenadoras nacionais do Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos (REDH Brasil) e as organizadoras da publicação da obra *Direitos Humanos: capacitação de educadores – volumes I e II*.

Os resultados apresentados indicam que nos documentos analisados e nas entrevistas é muito forte a ideia de que a Educação em Direitos Humanos conduz à difusão dos mecanismos de proteção e à exigência do cumprimento das leis como expressão de exercício de cidadania. A ênfase das propostas recai sobre as demandas do campo jurídico, e não nas questões pedagógicas. Desse modo, pouco se problematiza acerca de

como tratar a relação entre universalidade e singularidades locais ou sobre a historicidade dos valores, atitudes e comportamentos sociais.

A autora conclui que é necessário pensar a escola não como espaço em que os Direitos Humanos são apresentados “como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido” (RAMOS, 2011, p. 212), e sim como um espaço de reflexão em que haja “uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica”. (RAMOS, 2011, p.212).

Outro estudo que aborda nuances do debate sobre direitos humanos, educação, heterogeneidades sociais, alertando para dificuldades relacionadas a uma educação voltada para o enfrentamento das exclusões, foi conduzido por Oliveira (2017). Nessa pesquisa, em que se buscou analisar livros de Educação do Campo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), observando como e se são apresentados os modos de vida e a produção de conhecimento de pessoas do campo, a autora reflete sobre a hegemonia do saber e da visão de mundo colocada sobre a sociedade pelo eurocentrismo, discutindo como são reproduzidas violências simbólicas, a partir de discursos fundados na colonialidade. Segundo a autora, nos livros didáticos, há falta de problematização acerca das desigualdades, assim como idealização de modos de vida eurocêntricos, tanto em materiais verbais quanto não verbais que tratam dos modos de vida no campo brasileiro. Ela também relata, com base em outras análises feitas pelo grupo de pesquisa, dificuldades relativas ao tratamento de temas como heterogeneidades étnicas e de gênero. O que os livros apresentam em relação à raça, para a autora, significa apenas o politicamente correto, que é o fato de inserir imagens de pessoas não brancas, mas sem problematizar os modos de produção do racismo. Do mesmo modo que inserir imagens de homens fazendo atividades domésticas não vai contribuir para a transformação do sexismo hegemônico da sociedade. (OLIVEIRA, 2017)

As discussões realizadas por Oliveira (2017), portanto, caminham no sentido do que foi exposto por Ramos (2011), Bertoldo (2016) e Almeida (2017) quanto à necessidade de maior atenção às questões relativas a como a escola se posiciona e age em relação às heterogeneidades sociais, focando não apenas em aspectos relativos às privações e precariedades de bens e serviços dos grupos excluídos socialmente, mas também em aspectos mais sutis das violências simbólicas pelas quais estudantes oriundos desses grupos passam. Esses estudos, portanto, tratam da primeira linha de reflexões que anunciamos no início deste tópico: o papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, na busca de garantir direitos independentemente das diferenças sociais e individuais,

combatendo preconceitos.

Como dito anteriormente, uma segunda linha de reflexões sobre as questões da heterogeneidade e educação diz respeito ao tratamento das heterogeneidades de níveis de conhecimento em sala de aula, com foco nas diferentes estratégias para garantir as aprendizagens dos conteúdos curriculares previstos. Podemos ilustrar tal tipo de enfoque no diálogo com a dissertação de Mestrado de Silveira (2013).

Essa dissertação teve como objetivo central investigar as estratégias didáticas utilizadas no 3º ano do Ensino Fundamental para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. A autora realizou um estudo de caso da prática de duas docentes do município de Jaboatão dos Guararapes-PE e analisou as estratégias didáticas das professoras para desenvolver o ensino de produção textual.

Os dados da pesquisa evidenciaram que ensinar a produzir textos escritos requer uma multiplicidade de aspectos a serem abordados de forma simultânea e que tal processo se complexifica diante das diferentes necessidades de aprendizagem das crianças em sala de aula. As turmas investigadas eram compostas de crianças que já demonstravam autonomia na leitura e escrita e que conviviam com crianças que ainda não utilizavam o sistema notacional, de modo que não produziam escritas legíveis. Eram crianças que estavam no 3º ano, mas não compreendiam ainda o funcionamento do nosso sistema notacional.

As professoras observadas tinham diferentes estilos de condução das aulas. Uma delas desenvolvia estratégias mais homogeneizantes, individualmente e em grande grupo, de modo que os estudantes que não dominavam o sistema de escrita via de regra não conseguiam participar das atividades de produção de textos. Essa docente demonstrava muitas dificuldades para lidar com a heterogeneidade, de modo que as crianças não alfabéticas ficavam à margem das atividades, mesmo havendo, por parte da docente, uma orientação de que elas fizessem as tarefas “como soubessem”.

A outra docente, no entanto, promoveu situações de aprendizagem em que havia um ensino centrado na interação em pares e em grupos, com estímulo à explicitação verbal, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e diversificação de atividades, o que contribuiu para que as crianças não alfabéticas participassem efetivamente das atividades e aprendessem sobre diferentes dimensões da produção de textos. Ela variava mais as estratégias didáticas, tendo como uma das formas de inserir todos os alunos nas atividades os agrupamentos deles em duplas, trios, grupos, além de desenvolver produção coletiva de textos e atividades individuais. Na turma dessa professora, havia maior possibilidade de

participação de aprendizagem das crianças que não escreviam ainda alfabeticamente. No entanto, os dados revelaram que uma das crianças não participava das atividades, sendo rejeitada pelos colegas e com pouca atenção da professora, que se desdobrava frente ao restante da turma.

A autora concluiu que é possível realizar o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas, diversificando as atividades para contemplar a apropriação de diferentes conhecimentos e assim contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Porém, a autora considera essa uma tarefa difícil, por necessitar de um envolvimento maior de outros segmentos da escola e da rede ensino, que não foram observados no estudo realizado. Destacamos, em relação a essa pesquisa, que o processo de exclusão de uma criança pode nos remeter à necessidade de pensar sobre em que medida outros fatores, que não apenas o nível de conhecimento da criança, provocaram tal exclusão. Desse modo, essa linha de reflexões sobre a heterogeneidade na escola se cruza com a primeira anteriormente discutida, que diz respeito às diferenças sociais e ações relativas ao fortalecimento de identidades sociais e combate aos preconceitos.

O combate aos preconceitos e a valorização das diferenças, assim, na nossa perspectiva, não podem ser deslocados do debate sobre a garantia de direitos de aprendizagem dos conhecimentos curriculares. Além disso, para pensar sobre o complexo contexto da escola, é preciso considerar as heterogeneidades sociais e individuais e suas múltiplas determinações. É esse o nosso propósito ao desenvolvermos a pesquisa que passaremos a descrever.

## **4 | METODOLOGIA**

Na pesquisa que empreendemos foi realizada análise documental. O processo de seleção dos documentos ocorreu a partir do levantamento de 26 (vinte e seis) propostas curriculares das capitais brasileiras, que subdividimos nas cinco regiões: Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Para escolha dos documentos analisados, foi utilizado como primeiro critério ter um documento por região brasileira. A seleção do documento em cada região foi realizada a partir dos seguintes critérios:

- 1) melhores índices no IDEB nos últimos 3 anos
- 2) ano de publicação (priorizando os documentos mais recentes)
- 3) documentos curriculares de Língua Portuguesa

A partir desses critérios, foram selecionados os seguintes documentos: Referencial Curricular Municipal de Porto Velho (Região Norte); Referencial Curricular Municipal de

Teresina (Região Nordeste); Referencial Curricular do Distrito Federal (Região Centro-Oeste); Proposições Curriculares - Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Região Sudeste) e Proposta Curricular Municipal de Curitiba (Região Sul). Além desses documentos representativos das cinco regiões, também optamos pela análise da proposta curricular de Recife, por ser o local onde o grupo de pesquisa estava desenvolvendo a investigação.

No Quadro 1, a seguir, estão sistematizados os dados dos documentos selecionados.

Região	Município	Título	Ano de Publicação	IDEB do município dos últimos 3 anos
Nordeste	Recife – PE	Política de Ensino da Rede Municipal de Recife - Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	2015	2011 - 4.1 2013 - 4.2 2015 - 4.6
	Teresina – PI	Diretrizes Curriculares do Município de Teresina	2008	2011 - 5.2 2013 - 5.0 2015 - 6.1
Sul	Curitiba - PR	Currículo do Ensino Fundamental - Vol. 1 e; Currículo do Ensino Fundamental - Vol. 2 (Área de Linguagens)	2016	2011 - 5.8 2013 - 5.9 2015 - 6.3
Sudeste	Belo Horizonte – MG	Desafios da formação: Proposições curriculares Ensino Fundamental, textos introdutórios; e Desafios da formação: Proposições curriculares Ensino Fundamental, Língua Portuguesa.	2010	2011 - 5.6 2013 - 5.7 2015 - 6.1
Norte	Porto Velho – RO	Referencial Curricular do Município de Porto Velho – Gestão; (e) Referencial Curricular do Município de Porto Velho – Língua Portuguesa.	2016	2013 - 4.4 2015 - 4.8 2017 - 5.1
Centro-Oeste	Distrito Federal – DF	Currículo em Movimento para a Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Não identificado	2011 - 5.7 2013 - 5.9 2015 - 6.0

Quadro 1: Dados dos documentos analisados e do IDEB dos municípios

Para analisar os dados, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p.37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, em três fases: *a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. Na primeira etapa, foram analisados os dados do IDEB dos municípios e

sistematizadas as informações dos documentos, para seleção dos que compuseram o *corpus* de investigação. Na *pré-análise* foram realizadas leituras flutuantes, para conhecimento da estrutura dos documentos e levantamento de hipóteses iniciais, que culminaram com a sistematização de ideias e delineamento de possíveis categorias. Na *exploração do material*, na segunda fase, os documentos foram analisados e categorizados, por meio da codificação e decomposição do material selecionado. E, por fim, na terceira fase, foi realizado o *tratamento dos dados, a inferência e a interpretação*, fase em que os resultados brutos foram tratados de maneira aprofundada.

## 5 | RESULTADOS

As análises dos dados foram realizadas, como indicado no tópico anterior, em etapas. Logo no início, após leitura exploratória, foram definidos os recortes feitos nos documentos de cada rede de ensino. De modo geral, foram selecionados os documentos que continham os princípios curriculares gerais e as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa.

No caso do documento de Belo Horizonte, composto por uma coletânea, selecionamos dois cadernos para análise. Um deles tem o propósito de discutir os princípios gerais do Ensino Fundamental. É organizado em quatro tópicos: Um convite à reflexão; Desafios da formação no 1º ciclo; Desafios da formação no 2º ciclo – entre a infância e a adolescência; Desafios da formação no 3º ciclo. No primeiro tópico é ressaltada a reflexão sobre a escola plural, com defesa de que a educação precisa lidar com tal pluralidade. Tal discussão é feita com ênfase nas diferenças individuais, como nos tópicos a seguir:

Assim, as experiências escolares de ensino e aprendizagem dos estudantes e dos professores precisam estar comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 11)

É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada criança é um ser único, com suas vivências, ritmos e características pessoais que precisa ser considerada e acolhida em sua diversidade. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 18)

No outro caderno de Belo Horizonte, destinado ao currículo de Língua Portuguesa, as referências às heterogeneidades sociais são também pontuais.

O documento do Distrito Federal é organizado em cadernos por etapa de ensino. Dedicamo-nos a analisar o volume que trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O

documento é organizado em tópicos, sendo o primeiro uma introdução, seguida por um tópico para cada área de conhecimento. Na Introdução, encontramos a afirmação de que

a proposta de trabalho no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 9)

Também se afirma que o documento segue as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, lista as seguintes diretrizes pedagógicas, incluindo a questão da heterogeneidade:

- Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade; (...)

- Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial (...) (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 9-10)

Nos tópicos relativos às áreas de conhecimento, as orientações gerais sobre heterogeneidade ocorrem no tópico que trata das Ciências Humanas. Poucas vezes ocorrem na área de Linguagens e, quando ocorrem nessa área, estão nos quadros de indicação dos objetivos de aprendizagem.

Assim como ocorreu com o documento do Distrito Federal, também analisamos um volume da proposta de Teresina, que se destina tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental. Nele, há uma Apresentação geral, seguida de duas grandes partes: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Logo na Apresentação, é indicado:

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, pautadas nas relevâncias regionais e locais, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação).

Na parte de Educação Infantil esse princípio é reafirmado:

Atualmente, orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais a garantia da igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, propiciando unidade e maior qualidade das ações pedagógicas nas diversidades

nacionais, na preocupação com a formação cidadã, as temáticas relevantes às comunidades específicas (Educação para o Trânsito, Drogas, Paz na Sociedade Contemporânea) e na Diversidade Étnico-Racial – através da Lei Nº 10.639/03, e do estudo dos conteúdos que tratam dos direitos da criança e do adolescente, conforme a Lei nº 11.525/07. (TERESINA, 2008, p. 14)

Na parte destinada ao Ensino Fundamental, há referências à heterogeneidade, como será exposto posteriormente. Porém, no tópico de Fundamentos, apesar de haver um subtópico denominado “Cultura, poder, escola e cidadania”, a questão da heterogeneidade aparece de forma muito subliminar. Na parte de pressupostos metodológicos, no entanto, o tema aparece mais explicitamente, como se vê nos trechos a seguir:

O terceiro pressuposto refere-se ao respeito à diversidade. Nesse item, está implícito uma importante mudança na prática educativa escolar, tradicionalmente marcada pela homogeneização dos sujeitos e das práticas. O respeito à diversidade significa a flexibilização no conteúdo e nas práticas curriculares, visando o atendimento escolar diferenciado, possibilitando a inclusão de pessoas, cujas diferenças são de natureza pessoais, socioculturais ou interativa. (TERESINA, 2008, p. 137)

Heterogeneidade versus homogeneidade: este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática (TERESINA, 2008, p. 137):

No caso do Currículo de Porto Velho, que é organizado em cadernos, optamos por analisar o documento de Gestão, que apresenta os princípios curriculares gerais, e o de Língua Portuguesa. No caderno de Gestão são apresentados os princípios que guiam todos os demais: Cidadania, Cotidiano, Reflexão e Crítica. Na exposição sobre o princípio da cidadania defende-se que “alunos e professores são sujeitos, são plurais e se definem a partir dessa pluralidade no fruir das relações socioambientais” (PORTO VELHO - Gestão, 2016, p. 12-13). No caderno de Língua Portuguesa há referências à questão da diversidade, tendo como pressuposto a valorização do respeito à diversidade, alteridade e brasilidade, a partir da referência ao pensamento freiriano “que preconiza superar o poder que é conferido ao saber científico pensando no bem social, deixando o autoritarismo de lado (...) (FREIRE, 2009)” (PORTO VELHO – Língua Portuguesa, 2016, p. 12). Desse modo, a questão da heterogeneidade aparece como princípio nos cadernos, mas de modo difuso, com poucas referências aos diferentes tipos de heterogeneidade.

O documento de Curitiba também é organizado em cadernos, e optamos por analisar os dois primeiros volumes: o primeiro, destinado aos princípios curriculares gerais, e o segundo, que trata do currículo de Língua Portuguesa. No Volume 2, destinado às áreas de Linguagens, não há apresentação de princípios, de modo que o tema heterogeneidade não aparece na discussão inicial, sendo contemplado de modo pontual em alguns componentes



dessa área. No entanto, no Volume 1 é encontrado um tópico que trata de Direitos Humanos e Cidadania. Nesse tópico, é defendido o pressuposto do direito à educação, com reflexões acerca dos processos de exclusão escolar. São listados alguns documentos legais relativos a tais direitos e desenvolvidas argumentações acerca da necessidade de promover o respeito à diversidade e de atuar frente às situações de violação de direitos, como as que envolvem violência. No volume, também se abordam temas que envolvem

direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve passar todo o processo educativo. (CURITIBA, 2016, Vol., 1, p. 36)

A proposta curricular de Recife tem um caderno destinado ao Ensino Fundamental – 9 anos. O documento tem uma Apresentação e um tópico para tratar sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com reflexões sobre as bases legais, as diretrizes curriculares e sobre crianças e adolescentes em uma concepção de sujeitos de direitos. Outro tópico trata do perfil dos professores, espaços e tempos. Na sequência, há um tópico sobre os princípios fundamentais da Educação Básica, com ênfase na defesa da consideração da heterogeneidade na educação. Nesse tópico, há orientações específicas relativas às relações étnico-raciais, à educação em sexualidade – contemplando questões de gênero e diversidade de orientação sexual –, à educação especial, dentre outros temas. Por fim, são apresentados os tópicos relativos aos componentes curriculares. Nesses tópicos, há referências aos princípios anteriormente expostos. Em Língua Portuguesa, por exemplo, é dito que

as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios adotados pela Rede de Ensino do Recife: Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social. Ressaltando o caráter social do ensino da língua, também se toma, como norte teórico-prático, os quatro eixos da Política de Ensino: Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Meio Ambiente e Tecnologia. (RECIFE, 2015, p.260)

A contextualização geral dos documentos já evidencia que eles cumprem um papel de explicitar o pressuposto de defesa dos direitos e da diversidade humana. No entanto, há diferenças entre eles. O de Belo Horizonte explicita mais aspectos relativos às diferenças individuais, embora tenha tópicos destinados à defesa da escola plural. Os do Distrito Federal, Teresina e Porto Velho explicitam nas partes de princípios gerais aspectos relativos às heterogeneidades, assim como nos tópicos relativos aos componentes curriculares, embora de modo mais pontual. Os documentos de Curitiba e Recife, além de realizarem

tais indicações, destinam tópicos específicos para orientações acerca do trabalho com as heterogeneidades sociais.

Para aprofundar tais análises, os dados foram tratados de diferentes maneiras. Uma primeira etapa foi realizada a partir do levantamento da quantidade de vezes em que os conceitos fundantes da pesquisa foram citados nos documentos. Para esse levantamento, não foram consideradas as ocorrências dos termos nos títulos nem nas referências bibliográficas. Além disso, só foram considerados os usos do termo quando se referiam à heterogeneidade humana, descartando-se as referências à variedade de gêneros textuais, biodiversidade, entre outros usos não relativos ao tema da pesquisa. Por outro lado, a repetição de trechos em que os termos apareceram foi contabilizada, de modo que a frequência total inclui os trechos repetidos, que ocorriam, sobretudo, nos quadros de habilidades. Essa repetição era comum nos casos em que havia um quadro para cada etapa escolar e a habilidade era considerada em cada uma delas. A Tabela 1 evidencia que a palavra mais citada nos documentos curriculares é “diversidade”, e a menos recorrente é “homogeneidade”, com apenas uma ocorrência.

Termo	Quantidade de vezes em que é citado						Total
	Porto Velho	Recife	Teresina	Distrito Federal	Belo Horizonte	Curitiba	
Heterogeneidade	0	0	1	0	0	3	4
Diversidade	12	53	40	44	6	198	353
Homogeneidade	0	0	1	0	0	0	1
Diferenças	0	30	47	26	4	13	120

Tabela 1: Frequência de referência às palavras-chave do estudo

A grande recorrência de palavras e expressões que remetem ao tema discutido de fato reflete o discurso presente nos documentos acerca da heterogeneidade humana, o que configura uma tendência atual de defesa de um currículo inclusivo, que atenda à diversidade humana. O fato de haver maior quantidade de referências ao termo ‘diversidade’ do que ao termo ‘heterogeneidade’ decorre, como pode ser verificado na Tabela 2, de maior explicitação das heterogeneidades sociais do que das heterogeneidades individuais. O uso da expressão ‘diversidade humana’ vem sendo frequente em textos de campanhas educativas de combate aos preconceitos, assim como em pesquisas sobre o tema.

Segundo Almeida e Reis (2018, p. 48),

ao longo da história, em todo o mundo, pessoas e organizações travaram lutas na defesa dos direitos das classes oprimidas como forma de resistência

ao sistema capitalista e à hegemonia ocidental e suas diversas formas de dominação. Estas lutas assumiram, com o passar do tempo, discursos não hegemônicos de Direitos Humanos e permitiram uma abertura para o acontecimento de diálogos interculturais sobre esta temática.

Na Tabela 2, fica evidente que todos os documentos enfatizam mais a diversidade social do que as diferenças individuais. No caso da proposta de Belo Horizonte, há certo equilíbrio entre os dois tipos. Para maior aprofundamento da discussão, os dois tópicos a seguir serão destinados à discussão dessas duas pontas do debate sobre heterogeneidade.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Porto Velho</b>	<b>Recife</b>	<b>Teresina</b>	<b>Distrito Federal</b>	<b>Belo Horizonte</b>	<b>Curitiba</b>	<b>Total de documentos</b>
Heterogeneidades sociais, econômicas	Étnico-racial	X	X	X	X	X	X	06
	Gênero	X	X	X	X	X	X	06
	Região	X	X	X	X	X	X	06
	Religiosa	X	X	X	X	X	X	06
	Classe social	X	X	X		X	X	05
	Orientação sexual		X	X	X		X	04
	Geracional		X		X		X	03
<b>Total de subcategorias</b>		05	07	06	06	05	07	
Heterogeneidades individuais	Experiências e trajetórias familiares e individuais	X	X	X	X	X	X	06
	Tipos de interesses		X	X	X	X	X	05
	Ritmos de aprendizagem		X	X		X	X	04
	Características físicas			X				01
	Traços de personalidade e comportamentais individuais			X				01
<b>Total de subcategorias</b>		01	03	05	02	03	03	
Nível de conhecimento	X	X	X	X	X	X	05	

Tabela 2: Tipos de heterogeneidade citados nos documentos curriculares

## 5.1 Heterogeneidades sociais

A análise da Tabela 2 mostra que as heterogeneidades sociais foram citadas em todos os documentos. Tal resultado pode ser, como foi discutido por Ramos (2011), consequência do esforço pela defesa dos direitos humanos, uma busca do “estabelecimento de consensos internacionais com base na enunciação da universalidade dos seus temas” (p. 192). Desse modo, pode-se interpretar a referência a tais temas como uma obrigatoriedade criada pelos debates gerais relativos à democracia.

Na maior parte dos documentos, como será exposto a seguir, as referências são gerais, sem detalhamento acerca das implicações dos pressupostos da necessidade de abordagem de tais tipos de heterogeneidade. Apenas dois documentos – os de Recife e Curitiba – dedicam-se a tratar tal tema nos tópicos relativos aos componentes curriculares e a destinar tópicos específicos para orientações acerca do trabalho com as heterogeneidades sociais, além de explicitar nas partes de princípios gerais aspectos relativos às heterogeneidades. Esses dois documentos também são os que contemplam todos os tipos de heterogeneidades sociais identificados nos documentos.

Os demais documentos deixaram de citar um ou dois tipos de heterogeneidade social. As diversidades étnico-racial, de gênero, região e religiosa foram contempladas em todos os documentos. Classe social só não foi citada no documento do Distrito Federal. A categoria orientação sexual não foi citada no documento de Porto Velho nem no texto de Belo Horizonte; e diversidade geracional foi referenciada em metade dos documentos.

Como foi dito acima, as heterogeneidades étnico-raciais foram citadas em todos os documentos curriculares. Nos excertos a seguir, podemos ilustrar dois modos de fazer referência a tal tipo de heterogeneidade. Um deles é afirmando a necessidade de garantir o direito à educação, promovendo atitudes de respeito aos diferentes grupos étnicos, como podemos identificar nos documentos de Recife e Curitiba, abaixo:

O Brasil é um país de características multirraciais e pluricultural, e garantir os direitos de aprendizagem a estudantes de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, significa reconhecer e valorizar os processos históricos e socioculturais singulares, vivenciados por esses grupos, um dos fatores muitas vezes desconsiderados na reconstrução da cidadania. (RECIFE, 2015, p. 47)

Nesse sentido, é papel da escola buscar o respeito e a igualdade de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, promovendo uma cultura de respeito às pessoas independentemente da cor de sua pele, de sua crença ou de sua identidade. (CURITIBA, 2016, p.35)

Tais modos de abordar aspectos relativos à diversidade étnica são, sem dúvidas, necessários. No entanto, não parecem ser suficientes para a construção de um modo

diferenciado de conduzir o ensino. Oliveira (2017), citada no início deste capítulo, ao analisar livros didáticos, reflete sobre a hegemonia do saber e da visão de mundo colocada sobre a sociedade pelo eurocentrismo. Ao discutir sobre como são reproduzidas violências simbólicas, a partir de discursos fundados na colonialidade, alerta que nos livros didáticos há falta de problematização acerca das desigualdades. No entanto, no caso do documento de Recife, além da referência geral à garantia dos direitos de aprendizagem e respeito social, há um tópico dedicado à educação para as relações étnico-raciais, que trata da relevância do tema e aponta os seguintes eixos orientadores do trabalho docente:

a. eixo I – formação pluriétnica da sociedade brasileira:

- (re) conhecer a participação dos povos indígenas, africanos, ciganos e de seus descendentes para a construção das Histórias e Culturas no Brasil (...)
- identificar e localizar geograficamente os povos indígenas (local/regional e nacional);
- identificar os povos e comunidades quilombolas (rural e urbano);
- identificar e localizar povos ciganos;
- (re)conhecer, identificar e localizar as diversas etnias de povos africanos, trazidos e escravizados no Brasil;
- conhecer os mais diversos grupos étnico/culturais presentes na sociedade brasileira (judeus, europeus, árabes, ciganos, sul americanos)
- identificar a formação étnico-racial da sua família, no bairro, cidade.

b. eixo II – afirmação de identidades e garantia de direitos:

- compreender e participar de processos de construção de relações sociais saudáveis em que todos(as) cresçam e se vejam como cidadãos(ãs) de direitos;
- saber que as diferenças étnico-raciais e culturais não devem produzir pessoas com mais ou menos direitos, superiores ou inferiores;
- ter a família e a comunidade, envolvidas em processos de ensino/ aprendizagens que promovam suas identidades de forma positiva;
- estudar as histórias de homens e mulheres, negros(as), indígenas, ciganos(as) de referência nas mobilizações por liberdade, direitos e cidadania e;
- conhecer a contribuição de indígenas, africanos(as), ciganos(as) para a Língua

Portuguesa.

c. eixo III – enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e intolerâncias correlatas:

– ter suas experiências valorizadas e em conexão com os objetivos, estratégias e atividades no processo de ensino/aprendizagens, vinculadas às suas relações com pessoas brancas, negras, indígenas, ciganas, mestiças, asiáticas, no conjunto da sociedade;

– atuar de forma participativa e integrada (escola, família e sociedade), a partir de seus lugares de referências socioculturais (terreiro, grupos artísticos, maracatus, afoxés, caboclinhos, circos, escolas comunitárias, grupos de jovens, grêmios, entre outros);

– discutir e opinar acerca dos conteúdos e estratégias de enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e correlatos e;

– protagonizar ações pacíficas de enfrentamento às discriminações, racismos, preconceitos e intolerâncias a partir de conflitos e de forma preventiva: diálogos, debates, videodebates, teatro. (RECIFE, 2015, p. 48 -49)

Em outros documentos, as referências são mais gerais, mas destacam o papel da escola no favorecimento da reflexão sobre tal tema:

Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial; (DISTRITO FEDERAL, s/d, p.10)

As capacidades atitudinais se referem a convicções e modos de sentir e se posicionar diante de situações concretas. Por exemplo: ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; lidar bem com a divergência de opiniões e de preferências (quanto a time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento a uma “tribo” etc.); reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais, ser responsável pelos próprios atos; compreender a importância de zelar pelos bens e espaços públicos e de preservar o meio ambiente etc. (BELO HORIZONTE, 2010, p.25)

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma

reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, pautadas nas relevâncias regionais e locais, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação do documento)

De modo geral, nos capítulos introdutórios ou nos que tratam de temas transversais ou da área de Ciências Humanas, os documentos recomendam que as questões étnicas sejam objeto de reflexão. Há poucas discussões mais específicas e/ou orientações mais delimitadas nos capítulos que tratam de Língua Portuguesa. Essa lacuna é apontada por Ramos (2011), já citado anteriormente, que, ao analisar documentos e entrevistas, afirma que a ênfase dos discursos recai sobre as demandas do campo jurídico, e não nas questões pedagógicas. No campo jurídico, encontra-se em alguns documentos a referência à Lei 10.639, como pode ser ilustrado no seguinte excerto do documento de Porto Velho:

[...] a Proposta Curricular apresentada considerou os pressupostos de sua organização a contribuição das culturas africanas e indígenas na constituição da cultura brasileira por meio do contido na Lei 10.639/03 e 11.645 de 2008, a qual determina ações a serem efetivadas na prática escolar, de modo a garantir o debate obrigatório para todas as escolas em torno da cultura mestiça brasileira [...]. (PORTO VELHO, 2016, p.11)

Regis e Basílio (2018) afirmam que, com a publicação da Lei 10.639/2003, houve a necessidade de inserir ações afirmativas nos currículos oficiais das redes de ensino, e a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação básica, ocorrendo um tensionamento no currículo hegemônico, demandando questionamentos aos sistemas e instituições de ensino. Dessa forma, a lei foi uma importante ferramenta para que os documentos curriculares, como se observa acima, levasse em consideração as questões sobre diversidade sociais, compreendendo que a educação é um direito a que todos devem ter acesso.

Assim como as questões étnico-raciais, as de gênero também apareceram, na maior parte das vezes, em parágrafos gerais, que recomendam consideração a tal aspecto na educação, como transcrito a seguir:

As atividades curriculares devem garantir espaços de reflexão. Os ambientes de aprendizagem são oportunidades por excelência para assumir uma atitude reflexiva frente aos conteúdos. Os conhecimentos acumulados pela história, a rearticulação entre o que está na história e o que constitui o presente permeando as múltiplas linguagens podem proporcionar emancipação pessoal, cultural, social e cidadã. A tradição não se desprende do atual, do contemporâneo. Por isto, envolver a diversidade e visão sobre a temporalidade da existência gerará melhor compreensão sobre temas voltados a diversidade cultural, inclusão social e tolerância de gênero e religiosa. Assim, a Reflexão como um

princípio permite um diálogo entre os conteúdos e valores das áreas a partir de saberes, conceitos e práticas que se desenvolvem em cada atividade escolar. (PORTO VELHO, 2016, p.14)

A Pluralidade Cultural tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. (TERESINA, 2008, 145/146)

Ainda nessa perspectiva de formação do(da) leitor(a) literário(a), é necessário oportunizar ao(à) estudante o acesso às diferentes literaturas (canônica, contemporânea e oral) e também possibilitar o acesso a um repertório literário que contemple a pluralidade e a diversidade humana nas mais variadas dimensões, considerando as diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, geracionais, entre outras. Nesse contexto, então, é essencial que os(as) estudantes tenham acesso a textos literários que rompam com estereótipos que determinam padrões de normalidade pré-definidos, que podem levar ao preconceito e à discriminação. (CURITIBA, 2016, p.14)

Reconhecer as variedades linguísticas decorrentes de fatores geográficos (dialetos regionais), sociais (sexo, faixa etária, classe social, grau de escolaridade) e do grau de formalidade da situação de uso (“registros” ou “estilos”). (BELO HORIZONTE, 2010, p.63)

Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 100)

Assim, além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e o de todas as demais áreas, faz parte da proposta curricular da Rede Municipal do Recife, a contextualização ético-política que, a partir da escola, leva os(as) estudantes a conviver com a diversidade, a se indignar com as desigualdades, e respeitar as diferenças como as sócio-étnico-raciais, de território, gênero, múltiplas deficiências, entre outras, cujas diferenças configuram o cenário social. Entende-se que a escola, como instituição microsocial, reproduz e, também, transforma tais realidades, e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos(as) estudantes. (RECIFE, 2015, p.27)

**No documento de Recife, além das referências gerais, há orientações pedagógicas para o trabalho relativo às heterogeneidades de gênero e orientação sexual. Logo no início, expõem-se as diferentes dimensões do trabalho e depois o texto segue com orientações aos professores, como se observa nos seguintes trechos:**

A sexualidade, nesse documento, foi concebida, não somente a partir da dimensão do sexo de caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, mas também a partir de sua dinâmica social e cultural (NOVENA, 2011). Começando da referência da Educação em Sexualidade, em que o lugar que o sujeito ocupa nela, é construído, inicialmente, por seus desejos ao longo de sua vida, e da relação que estabelece com os processos sociais, culturais, históricos e políticos, que repercutem necessariamente, em sua subjetividade.



Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero (RECIFE, 2015, p. 52)

a) ampliação do tema da cidadania nas aulas: o(a) professor(a), ao trabalhar os princípios da liberdade, da solidariedade, de participação e de justiça social, estimulará a construção de um espaço fértil na sala de aula, para práticas democráticas que venham a garantir a inclusão das questões que permeiam a educação em sexualidade; b) apresentação de bases teórico-científicas sobre o tema, adequadas a cada ciclo de ensino: o(a) professor(a), ao apresentar estudos científicos sobre o tema da sexualidade, contribuirá para a revisão dos conceitos e valores, muitas vezes equivocados, que o(as) estudantes trazem sobre o tema, em decorrência dos conteúdos apresentados pela mídia. Esse processo contribuirá com a aprendizagem sobre o tema, possibilitando que o(a) estudante construa o seu lugar na sexualidade, distante dos preconceitos e discriminações de orientação sexual e de gênero; c) problematização e discussão de temáticas, relacionadas à sexualidade: cabe ao(à) professor(a) desenvolver processos pedagógicos que facilitem a construção de uma vivência da sexualidade de forma respeitosa e saudável, a partir de um debate franco sobre o respeito às questões relativas à diversidade sexual e relações de gênero, como os estereótipos e expectativas de gênero que limitam as escolhas de homens e mulheres, bem como promover uma reflexão sobre homossexualidade e homofobia, procurando sensibilizar acerca do respeito à diversidade sexual humana. d) adequar as temáticas da sexualidade a cada ciclo de escolarização: a sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento humano e, sendo inerente às pessoas, é impossível desvinculá-la da existência. Nesse sentido, sugere-se uma educação que respeite cada etapa desse desenvolvimento, de modo a reconhecer as características e expressões da sexualidade presentes em cada uma delas e; e) aproximar as famílias da escola, a fim de promover a apresentação, os esclarecimentos e discussão acerca das temáticas que compõem a educação em sexualidade, bem como sobre os processos pedagógicos que são desenvolvidos a esse respeito. (RECIFE, 2015, p. 53)

Lemos (2021) alerta para o fato de documentos oficiais demonstrarem o objetivo de promover o bem-estar social, mas não expor as disputas explícitas e até implícitas desse campo. Ou seja, os currículos abordam de forma superficial a questão dos gêneros, por vezes apenas citando questões biológicas dos sexos feminino e masculino, sem discutir “o gênero como um conceito, independente de qual seja, como uma ferramenta que organiza a vida social” (LEMONS, 2021, p.28). Nos documentos analisados neste capítulo observa-se que o gênero é abordado de maneira superficial, sem a mobilização de estratégias que

contribuam para o trabalho pedagógico no contexto da sala de aula, com exceção do que é realizado no documento de Recife.

A diversidade regional também foi referenciada em todos os documentos. Algumas propostas fazem referência geral a essa diversidade, como princípio a ser seguido. Os trechos apresentados a seguir ilustram tal modo de abordar esse tipo de heterogeneidade.

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, **pautadas nas relevâncias regionais e locais**, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação do documento)

II – Políticos: reconhecimento dos direitos e deveres implicados na cidadania, respeito ao bem comum, e preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros direitos; diversidade no trato, para assegurar a igualdade de direitos aos(as) alunos(as) que apresentam diferentes necessidades; redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Os princípios políticos orientam para a construção da criticidade, a expressão de ideias, de sentimentos e questionamentos, respeito ao(à) outro(a) e às opiniões diversas, o que expressa comprometimento com o bem estar coletivo (BRASIL. Ministério da Educação, 2010, p. 131). (RECIFE, 2015, p. 24)

Outros documentos fazem referências às heterogeneidades regionais no tópico relativo ao ensino de Língua Portuguesa, centrando a discussão no tema variação linguística. Rocha (2020) apresenta quatro razões para a relevância de estratégias de ensino de variação linguística em documentos curriculares, que são: (1) contribui para que o aluno se comunique de maneira proficiente, tendo um repertório para aprendizagem; (2) através do reconhecimento da heterogeneidade da língua, esse ensino evita o preconceito linguístico, mobilizando o respeito para com a diversidade linguística; (3) reconhece a língua como identidade, contribuindo para a valorização identitária; e (4) identifica as diferenças encontradas nas modalidades escrita e oral.

Nos excertos a seguir, que abordam a variedade linguística, observa-se que a diversidade regional é apresentada de forma superficial, e muitos pontos levantados por Rocha (2020) acabam sendo desconsiderados nos documentos.

Assim, inúmeros fatores se apresentam para repensar o ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização na contemporaneidade, os quais se destacam: a necessidade de inclusão de todas as crianças em processos de aprender; a ampliação do ensino fundamental para nove anos com necessidade de redimensionar métodos, processos e metodologias para oportunizar que falantes sejam também escritores e intérpretes de uma

língua que modifica seu dizer de acordo com a região, com os sotaques, sabores e cheiros; a dimensão continental do Brasil, as influências mestiças da identidade pluricultural, a legislação que orienta a organização curricular e, por consequência, as rotinas escolares. (PORTO VELHO, 2016, p. 10)

Identificar os diversos falares regionais relacionando-os a aspectos culturais evidenciados em diversos gêneros textuais. Objetivo de aprendizagem do 1º, 2º e 3º ano. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p.24)

Ouvir com respeito falas expressas em diferentes variedades linguísticas, sem demonstrar preconceito ou atitude discriminatória, em situações escolares e não escolares. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 43)

Respeitar as variedades linguísticas faladas, compreendendo-as como diversidade cultural. (CURITIBA, 2016, p. 53)

**A diversidade religiosa apareceu também nos seis documentos analisados, em parágrafos que tratam de princípios gerais. Os seguintes excertos dos documentos ilustram o modo como esse tema foi referenciado:**

As atividades curriculares devem garantir espaços de reflexão. Os ambientes de aprendizagem são oportunidades por excelência para assumir uma atitude reflexiva frente aos conteúdos. Os conhecimentos acumulados pela história, a rearticulação entre o que está na história e o que constitui o presente permeando as múltiplas linguagens podem proporcionar emancipação pessoal, cultural, social e cidadã. A tradição não se desprende do atual, do contemporâneo. Por isto, envolver a diversidade e visão sobre a temporalidade da existência gerará melhor compreensão sobre temas voltados a diversidade cultural, inclusão social e tolerância de gênero e religiosa. Assim, a Reflexão como um princípio permite um diálogo entre os conteúdos e valores das áreas a partir de saberes, conceitos e práticas que se desenvolvem em cada atividade escolar. (PORTO VELHO, 2016, p.14)

Outro aspecto relevante a ser mencionado no perfil do(a) docente é o compromisso com a educação cidadã. Assim, em sua formação e no seu fazer pedagógico, o(a) professor(a) é quem discute as questões socioambientais, questões da diversidade étnico-racial, de classe social, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa, de necessidades específicas, entre outras, (...). (RECIFE, 2015, p.36)

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB/1996 e o parecer 4/98/CNE, buscou-se aproximar as diretrizes nacionais ao projeto educativo de cada unidade de ensino, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a escola cidadã, o currículo e suas práticas pedagógicas, materializando-se, portanto, diretrizes flexíveis, pautadas nas relevâncias regionais e locais, respeitando-se as diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. (TERESINA, 2008, Apresentação do documento)

Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, S/D, p. 100)

Para isso, os temas trabalhados envolvem conhecimentos sobre direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve perpassar todo o processo educativo. (CURITIBA, 2016, p. 36)

[A Escola Plural] concebe e trata o educando como um ser produto e produtor de culturas, ressaltando a necessidade de abrir a escola a diversas manifestações culturais, aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade; a importância de construir com o/a estudante uma autoimagem positiva; a necessidade de coorganizar-lhe um espaço para convivências, socializações e aprendizados de valores e condutas, considerando as implicações do “direito à diferença” – o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 8)

**Conforme Junqueira e Kadlubitski (2014, p. 382) afirmam,**

a diversidade religiosa é um dos aspectos da diversidade cultural aportados pelos documentos oficiais e educacionais do Brasil, que deve ser trabalhada na educação, com vistas a formar cidadãos multiculturalistas e superar a discriminação, o preconceito, a exclusão e perseguição das religiões minoritárias presentes em nossa sociedade.

**Nos excertos apresentados acima, observa-se que há o reconhecimento do respeito à diversidade religiosa, mesmo que de forma superficial.**

**Os demais tipos de heterogeneidades sociais foram também recorrentes e não foram tratados em todos os documentos. Classe social apareceu em cinco dos seis documentos. Em alguns documentos, faz parte de parágrafos gerais que indicam a necessidade de garantia do direito à educação e do respeito à diversidade, tal como exemplificado a seguir.**

Embora no Brasil esses referenciais sejam continuamente questionados, adota-se essa perspectiva, sobretudo, considerando a situação de vulnerabilidade social dos(as) estudantes da Rede Municipal e suas histórias de vida, em sua maioria, oriundos das camadas populares, que levam à defesa desses(as) estudantes adolescentes, considerando que eles(as) merecem cuidado e atenção, em particular. (RECIFE, 2015p. 32)

A Pluralidade Cultural tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. (TERESINA, 2008, p. 145/146)

O que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED orienta é uma Proposta de Avaliação escolar para a Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho, em permanente construção, a partir da reflexão sobre as questões políticas, geográficas e socioeconômicas, o que exige esforços coletivos no sentido de potencializar as diversidades na direção de uma educação de qualidade, desenvolvendo o ser humano no âmbito social, político, econômico e cultural,

o que impõe a necessidade de se ofertar uma educação respaldada em uma política inclusiva e democrática. (PORTO VELHO, 2016, p. 24)

Em contextos sociais e econômicos marcadamente desiguais, o direito à educação não pode ser adquirido privadamente, ou melhor, o acesso e a fruição desse direito não pode ser responsabilidade do indivíduo, uma vez que distribuições desiguais de riquezas e bens culturais, próprios de sociedades assimétricas, geram desiguais condições de partida no percurso da escolarização, portanto, geram desigualdades de acesso e fruição do direito. (CURITIBA, 2016, p. 5)

**Também há referências à heterogeneidade de classe social em trechos específicos de alguns componentes curriculares, como ocorre no tópico sobre Educação Física da proposta de Curitiba, e de Língua Portuguesa, na proposta de Belo Horizonte:**

Assim, se as práticas corporais incorporam valores sociais, culturais, políticos, econômicos e estéticos de determinada sociedade, e sendo a escola por um lado espaço de realização e apropriação dessas práticas e valores, e por outro uma instituição social que possui códigos e funções próprias, que as confronta, problematiza, debate e critica, é permitido construir outras possibilidades de fruir e produzir suas próprias práticas corporais a partir da especificidade da escola (VAGO, 1996), integrando os(as) estudantes ao universo da cultura corporal dentro e fora da escola.

Reconhecer as variedades linguísticas decorrentes de fatores geográficos (dialetos regionais), sociais (sexo, faixa etária, classe social, grau de escolaridade) e do grau de formalidade da situação de uso ("registros" ou "estilos"). Identificar marcas de diferentes variedades linguísticas, relacionando-as aos propósitos comunicativos dos textos. Dominar a variedade de prestígio social adequada para a interação escrita pública e formal (a chamada "língua padrão"), para empregá-la apropriadamente quando necessário. (BELO HORIZONTE, 2010, p.63)

**Referências às heterogeneidades que dizem respeito à orientação sexual foram identificadas em quatro dos seis documentos, tal como exposto a seguir.**

Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero. (RECIFE, 2015, p.52)

A Orientação Sexual, numa perspectiva social, deverá ensinar o aluno a respeitar a diversidade de comportamento relativo à sexualidade, desde que seja garantida a integridade e a dignidade do ser humano, conhecer seu

corpo e expressar seus sentimentos, respeitando os seus afetos e do outro. (TERESINA, 2008, p. 146)

Para isso, os temas trabalhados envolvem conhecimentos sobre direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve perpassar todo o processo educativo. (CURITIBA, 2016, p. 36)

Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 100)

Para Pirotta et al. (2013, p.208), “a orientação sexual é um campo de saberes e de práticas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, onde a saúde sexual e reprodutiva possa ser desfrutada desde a infância e os projetos de vida, nas diversas gerações, têm a oportunidade de se realizar.” Infelizmente, como se observa acima, dois documentos analisados não fazem nenhuma referência ao tema orientação sexual. Por outro lado, o documento de Recife destina um tópico inteiro à discussão sobre sexualidade, como se observa no seguinte trecho:

Esse documento propõe a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender o perfil dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, através de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero. (RECIFE, 2015, p.52)

Por fim, a heterogeneidade geracional foi pouco citada, sem haver reflexões mais focadas nas relações entre pessoas de diferentes gerações ou mesmo na heterogeneidade em turmas multisseriadas. As referências a essa categoria só apareceram em três dos documentos analisados:

Perceber na sua própria imagem, e na imagem de outras pessoas, características físicas, relacionadas às etnias, gênero, geração, entre outros aspectos culturais e de identidade dos sujeitos, e descrevê-las, respeitando a diversidade. (RECIFE, 2015, p. 83)

No entanto, a inserção das tecnologias na educação, por si só, não garante mudanças significativas na educação. Faz-se necessário rever a forma como entendemos o processo de ensino-aprendizagem das crianças, dos(as) jovens, adultos e idosos de hoje em dia; as concepções sobre currículo; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar. (CURITIBA, 2016, p. 41)

Nessa abordagem, o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas, (gênero, sexualidade, religiosidade, geracionais e étnico-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 100).

Os dados expostos nos levam à conclusão de que há uma tendência, nos documentos oficiais, a explicitar um compromisso da educação com valores sociais, combate aos preconceitos e valorização da diversidade humana. No entanto, apesar da tendência geral de defesa de um currículo inclusivo, um aspecto pouco abordado – e que na sociedade atual é foco de tensões e violência – é relativo às questões de sexualidade. O combate à homofobia não aparece nos documentos com a ênfase que outros temas são tratados.

A defesa do tratamento da heterogeneidade social é feita, na maior parte dos documentos, com base em argumentos pautados na garantia dos direitos e na necessidade de respeito à diversidade. Não há, no entanto, aprofundamento no debate acerca de impactos dos preconceitos e da omissão em relação ao tratamento de tais temas sobre as aprendizagens dos estudantes. Os seis documentos apresentam trechos que indicam a necessidade de considerar a heterogeneidade de níveis de conhecimento em sala de aula, mas nenhum relaciona as heterogeneidades sociais aos impactos sobre as interações em sala de aula e sobre o engajamento dos estudantes nas situações didáticas.

## **5.2 Heterogeneidades individuais**

Como foi dito anteriormente, nos documentos analisados houve maior ênfase nas proposições relativas às diversidades sociais, que resultam em identidades sociais, se comparadas às heterogeneidades individuais em sala de aula.

O único tipo de heterogeneidade individual presente em todos os documentos analisados foi o de “Experiências e trajetórias familiares e individuais”, que diz respeito ao fato de que cada família, cada estudante tem uma história particular de vida, o que impacta o seu próprio modo de analisar e reagir nas diferentes situações de interação. Os excertos a seguir ilustram como tal tema é tratado.

As rotinas educativas devem proporcionar uma articulação entre a ação social e as experiências familiares onde os alunos são valorizados e as dimensões

social, cognitiva, corporal, afetiva, estética, interpessoal geram "curiosidades" frente ao cotidiano [...]. (PORTO VELHO, 2016, p.13)

Esse paradigma está fundamentado nos princípios da Solidariedade, da Liberdade, da Participação e da Justiça Social. Ainda é importante observar que, nessa concepção, repousa o entendimento de que os(as) estudantes e os(as) atores(atrizes) pedagógicos(as) são sujeitos históricos, e têm suas trajetórias pessoais e coletivas, partilhadas no espaço da escola, esta compreendida como instituição destinada, entre outros objetivos, a garantir a inclusão social de modo amplo e efetivo. (RECIFE, 2015, p. 19)

O procedimento pedagógico deve ser um ato criativo e contextualizado para atender às necessidades reais das crianças, alicerçado por uma fundamentação teórica que possibilite aos professores promoverem a construção de aprendizagens significativas, estabelecendo relações sociais partindo de suas experiências diárias, ou seja, de sua família e da comunidade que a rodeia, objetivando o aprimoramento da linguagem oral, a socialização, a integração com o mundo em que a criança vive. (TERESINA, 2008, p. 11)

O sujeito é o construtor de seus espaços e o faz a partir de suas vivências e experiências, individuais e sociais. Não é um ser isolado no mundo, mas goza de uma autonomia relativa, que está relacionada a seu estar no mundo. Desta forma, sua aprendizagem acontece com o desenvolvimento de sua subjetividade construída por experiências vividas. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p.100)

A compreensão de como se desenvolve o pensamento lógico da criança traz como uma das implicações pedagógicas entender que o ensino não se baseia puramente em enunciados verbais ou em hipóteses, sendo necessário, portanto, relacionar os conhecimentos e conteúdos às experiências dos educandos. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 6)

Para atender a esses sujeitos que retomam seus processos formativos carregados de histórias, vivências e saberes, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba descrevem um aprendizado por meio de metodologia de ensino diferenciada que leva em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade cultural, étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras. (CURITIBA, 2016, p.29)

Embora as referências às trajetórias e experiências familiares estejam presentes em todas as propostas curriculares, aparecem pouco nos documentos. Via de regra, são postas como um pressuposto geral ou em um capítulo específico de algum componente curricular. Apesar disso, há, em todos os documentos, trechos que alertam para a necessidade de considerar a cultura das crianças. Essa referência à cultura abarca todos os tipos de heterogeneidade, mas não foca especificamente em como lidar com eles. Desse modo, podemos considerar que não há, nos documentos, suficiência de orientações que sensibilizem os educadores para a necessidade de conhecer as trajetórias das crianças e seus desdobramentos no contexto escolar.

Oliveira (2012), ao tratar sobre conhecimentos em rede, alerta que,



segundo a noção de tessitura dos conhecimentos em redes, estes se tecem em redes constituídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos, de todos os modos como nos inserimos na dinâmica constitutiva do mundo à nossa volta, não tendo, portanto, origem nem desenvolvimento localizáveis, prioridades hierárquicas, previsibilidade ou obrigatoriedade de rota (OLIVEIRA, 2012, p. 68).

Considerando essa necessidade de não hierarquização de saberes, experiências, defendemos que a reflexão acerca das trajetórias de vida é de fulcral importância para se pensar no planejamento mais inclusivo da prática em sala de aula, tendo havido, desse modo, insuficiência no modo de tratar tal temática nos documentos investigados.

As referências às diferenças individuais também ocorreram em trechos que tratavam dos diferentes interesses e preferências das crianças. Cinco dos seis documentos fizeram algum comentário sobre a necessidade de considerar os tipos de interesses. Apenas o documento de Porto Velho não fez tal tipo de referência. Em alguns documentos, são encontrados comentários sobre os interesses em trechos que falam sobre o ensino de leitura e a necessidade de selecionar textos considerando os interesses variados das crianças, tal como ilustrado nos trechos a seguir:

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte. (TERESINA, 2008, p. 275)

Além disso, é importante que o professor realize atividades que desenvolvam nos alunos a habilidade de ouvir a leitura de textos. Na organização dessas atividades, deve-se buscar diversificação dos autores, das temáticas e dos gêneros textuais em função da idade e do interesse dos alunos. (BELO HORIZONTE, 2010, p.11)

No documento de Curitiba, a categoria “interesses dos estudantes”, além de aparecer no documento geral, ao abordar a EJA e o trabalho na sala de recursos, também apareceu no tópico que trata de formação de leitores, como se observa abaixo:

Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. (CURITIBA, 2016, p. 14)

O documento de Recife cita a necessidade de considerar os interesses individuais dos estudantes em todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa, como se vê no seguinte trecho:

Esses eixos dialogam entre si, e foram estruturados, por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial, no decorrer dos nove anos do Ensino

Fundamental, ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender. (RECIFE, 2015, p. 23)

No documento do Distrito Federal, a recomendação de consideração dos interesses dos estudantes aparece como fator a ser considerado no planejamento, a exemplo do trecho:

De que outra maneira poderia organizar o trabalho para que as crianças aprendam? Observar mais seus modos e tempos de aprendizagem (FREITAS, 2003) e seus interesses pode ser um meio de ajudar na elaboração de planejamentos que atinjam mais as necessidades das crianças. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 70)

Outra característica que remete às diferenças individuais dos documentos foi “ritmo de aprendizagem”. Quatro dos seis documentos recomendam que esse aspecto seja considerado no cotidiano da sala de aula, tal como exemplificado a seguir:

É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada aluno(a) é um ser único, com suas vivências, ritmo e características pessoais que precisa ser considerado e acolhido em sua diversidade. (BELO HORIZONTE, 2010, p.6)

A organização espaço-temporal da escola passa, então, a considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, pois os(as) estudantes não aprendem da mesma maneira, tendo cada um(a) seu ritmo próprio de aprendizagem, com especificidades de pensamento, movimento e ação. (RECIFE, 2015, p.41)

Nesse sentido, a avaliação, além de fornecer informações sobre a aprendizagem dos(as) educandos(as), possibilita ao(à) professor(a) redimensionar seu trabalho. O princípio assumido, nessa perspectiva, é de que todos são capazes de aprender, considerando os diferentes tempos de aprendizagem de cada educando (a). (CURITIBA, 2016, p.19)

Criar situações educativas dentro dos limites impostos pela vivência das crianças em coletividade, respeitando seus hábitos, ritmos e preferências individuais, assim como, ouvir, falar, compreendendo o que estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança. (TERESINA, 2008, p. 43)

As diferenças quanto às características físicas das crianças são abordadas em apenas um documento, como se evidencia no seguinte trecho:

Estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros. (TERESINA, 2008, p. 323)

A categoria “traços de personalidade” também é citada em apenas um documento, o de Teresina, como se observa abaixo:

Tornar-se competente em línguas significa apropriar de um conjunto de conhecimentos que relevam a língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como refletir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um nomeadamente atitudes de receptividade/ interação em relação a outras formas de ser, de estar e de viver. (TERESINA, 2008, p. 275)

## 6 | HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO

As análises realizadas evidenciaram que todos os documentos curriculares contemplam recomendações para que os professores reconheçam a heterogeneidade como fenômeno intrínseco à sociedade e, portanto, presente no contexto escolar. Também abarcam tanto referências às diversidades sociais, que resultam em identidades sociais, quanto às diferenças individuais. No entanto, não há reflexões acerca de como essas duas categorias se interinfluenciam nem acerca de como impactam, conjuntamente, as heterogeneidades de níveis de conhecimento, embora os seis documentos analisados afirmem que é preciso, no cotidiano da sala de aula, considerar a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes.

No trato das diferenças de níveis de conhecimento é recorrente a referência aos conhecimentos prévios, por exemplo, quando as estratégias de leitura são tratadas ou quando as hipóteses das crianças sobre o sistema notacional é objeto de discussão, como no trecho a seguir:

Essa lógica compreende o conceito de psicogênese definido por Ferreiro e Teberosky (1988) e discutido por outros estudiosos, no sentido de encaminhar intervenções para garantir a aprendizagem de todos a partir da gênese do pensamento do estudante, ou seja, de suas hipóteses sobre o que é leitura e escrita. Cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula, portanto, deve ser vista como uma riqueza para organização do trabalho pedagógico, uma vez que as aprendizagens se dão na interlocução com o outro e os diversos saberes. (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 15)

Há algumas referências às heterogeneidades de conhecimento em articulação com as heterogeneidades individuais, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de pensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e

reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento. (RECIFE, 2015, p.41)

No trecho acima, do documento de Recife, a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem é citada em um mesmo tópico em que se recomenda a consideração da heterogeneidade de saberes. No trecho a seguir, da proposta curricular de Teresina, a diversidade de níveis de conhecimento aparece em um trecho em que há referência aos conhecimentos que as crianças trazem para a escola, remetendo às trajetórias vividas por elas.

Assim, a escola que visa a formação cidadã deve aproximar os conteúdos curriculares da vida do aluno. Com esse intuito, é indispensável que ela valorize os conhecimentos que o aluno traz para a escola, fazendo desses conhecimentos uma das condições prévias de aprendizagem. (TERESINA, 2008, p. 137)

No entanto, as orientações didáticas são escassas no que se refere ao lidar com tal heterogeneidade, e se resumem, geralmente, às recomendações relativas aos processos de avaliação ou à ideia de trabalho em grupos. É o que se observa nos trechos:

A avaliação é um ato preventivo, sendo, para tanto, necessário que o professor conheça o nível de desempenho do estudante em cada etapa do processo educativo e compare essa informação com as competências e habilidades relevantes a serem desenvolvidas, em relação aos conteúdos trabalhados e, finalmente, tome as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados, pois seja a avaliação diagnóstica, formativa ou somativa, ela deverá necessariamente contribuir para o desenvolvimento do educando, não se limitando apenas como instrumento para formalizar e legitimar uma nota classificatória. (PORTO VELHO, 2016, p. 56)

A interação entre educandos(as) com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade é positiva para o processo de ensino-aprendizagem. (CURITIBA, 2016, p.17)

É fundamental que o professor garanta momentos em que os estudantes se organizem em grupos, definidos de acordo com as diferentes atividades e níveis de desenvolvimento, contribuindo para o processo de aprendizagem uns dos outros. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 37)

As análises nesse tópico, como foi evidenciado, conduzem à conclusão de que os documentos abordam a heterogeneidade de conhecimentos, mas isso ocorre de modo incipiente, sem articulação com os outros tipos de heterogeneidade e sem suficiência de orientações didáticas para auxiliar a construção de estratégias pelos docentes, para lidar com tais heterogeneidades.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando discussões realizadas nos tópicos iniciais deste capítulo, por meio das análises documentais foi possível concluir que as duas grandes linhas de reflexão sobre heterogeneidade anteriormente citadas estiveram presentes nas propostas curriculares. A primeira, que diz respeito ao papel da escola na formação de valores e atitudes, ou seja, ao fortalecimento das capacidades de problematizar as desigualdades, fortalecer identidades e combater preconceitos foi recorrente em vários trechos dos documentos.

No entanto, na maior parte deles, as referências eram gerais, sem detalhamento acerca das implicações dos pressupostos da necessidade de abordagem de tais tipos de heterogeneidade. Apenas dois documentos – os de Recife e Curitiba – dedicam-se a, além de explicitar nas partes de princípios gerais aspectos relativos às heterogeneidades, tratar tal tema nos tópicos relativos aos componentes curriculares e destinar tópicos específicos para orientações acerca do trabalho com as heterogeneidades sociais. Esses dois documentos também foram os que contemplaram todos os tipos de heterogeneidades sociais. Podemos destacar também que a categoria mais polêmica no contexto atual – orientação sexual – não foi citada em dois documentos.

Apesar de tais ressalvas, como foi dito, todos os documentos indicam a necessidade de considerar as heterogeneidades sociais de modo mais enfático do que fazem em relação às diferenças individuais. As características comportamentais, os traços de personalidade, entre outras diferenças individuais que impactam os modos de interagir na escola e de interagir com os conhecimentos são pouco citadas, embora também sejam objeto de atitudes discriminatórias e de bullying no cotidiano escolar.

A segunda linha de reflexões citada anteriormente, que trata das questões da heterogeneidade e educação em relação à garantia de aprendizagens dos conteúdos curriculares a todos, ou seja, que aborda as diferentes estratégias em sala de aula para, considerando as heterogeneidades sociais e individuais, garantir as aprendizagens dos conhecimentos previstos a estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares, foi pouco abordada, embora todos os documentos, em algum trecho, cite a heterogeneidade de conhecimentos como fenômeno a ser considerado.

Não há, como já foi afirmado, discussão sobre as relações entre tal heterogeneidade e as heterogeneidades sociais. Há, apenas, alguns poucos trechos que articulam as heterogeneidades individuais com afirmações de que os diferentes ritmos de aprendizagem precisam ser tratados considerando tal heterogeneidade, ou que os conhecimentos prévios precisam ser tomados como ponto de partida para o ensino, considerando-se, desse

modo, as trajetórias dos estudantes. Além disso, poucas orientações pedagógicas são dadas para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos. Dentre essas, destaca-se a recomendação de trabalhos em grupos.

Por fim, reafirmamos a necessidade de aprofundamento de debates que articulem as discussões sobre diversidades sociais – identidades sociais –, diferenças individuais e heterogeneidade de níveis de conhecimento na escola, de modo a entendermos esses fenômenos em suas complexidades.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. [trad. coordenada e ver. por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio. et al]. 2ª ed., São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1962, p.491.

ALMEIDA, Camila Nunes; REIS, Helena Esser. **A educação em direitos humanos como ferramenta de expansão e consolidação dos Direitos Humanos**. Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENSTEIN, Basil. Estrutura Social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

BERTOLDO, Ernesto Sergio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, ed. 2, p. 519-547, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8381>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BROOKS, Charlott K. Some approaches to teaching English as a second language. In: WEBSTER, M.H. (org.). **The disadvantaged learner**. San Francisco: Candler, 1966.

CANDAU, Vera M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera (Org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARRAHER, T.N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009

HESS, Robert; SHIPMAN, Virgínia. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. In: PATTO, Maria Helena. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz,

1986.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lidia. Diversidade religiosa na Educação no Brasil. **Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião**. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370-385, jul./dez. 2014.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? In LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Nascimento. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LEMOS, Paula Cunha de. Gênero e sexualidade como políticas curriculares globais. 2021. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 22, n. 68, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmV38H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado; BARBOZA, Renato; PUPO, Lígia Rivero; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. Programas de orientação sexual nas escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. **RG&PP** vol. 3(1): 190-210, 2013.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2011, vol.16, n.46, pp.191-213.

REGIS, Katia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/er/a/YqBFwMHRp5YkkZYZ6V4NvRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROCHA, Cláudia Moura da. Variação linguística e ensino nos documentos oficiais. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 36, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/dayan/Downloads/55861-192679-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dayan/Downloads/55861-192679-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.

SÁ, Carolina. Ferreira. de. Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2015.

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Caruaru: o autor, 2014. **Dissertação (Mestrado em educação)**. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVEIRA, Renata Conceição. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

WELLS, Gordon. **Styles of interaction and opportunities for learning**. In CASHDAN, A. (ORG.). Literacy, teaching and learning language skills. Oxford: Blackwells, 1986.



# PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

**Amanda Carla do Nascimento** (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

**Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa** (Professora UFPE)

**Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros** (Professora FACHO)

**Ana Paula de Albuquerque Costa** (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

**Dayane Marques da Silva** (Mestranda UFPE)

**Érika Souza Vieira** (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

**Helen Regina Freire dos Santos** (Formadora do CEEL / UFPE)

**Joaquim Júnior da Silva Castro** (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

**Joselmo Santos de Santana** (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

**Josilene Maria Conceição** (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

**Júlia Teixeira Souza** (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Juliana de Melo Lima** (Professora UFRN)

**Kátia Virgínia das N.G. da Silva** (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

**Laís Bonamigo** (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

**Larissa Alves da Silva** (Graduanda UFPE)

**Maria Daniela da Silva** (Mestranda UFPE)

**Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros** (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

**Maria Taís Gomes Santiago** (Graduanda UFPE)

**Nathalia Rayana Silva** (Graduanda FACHO)

**Priscilla Lima Feijó de Melo** (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)

**Rayra Saara Martins Veridiano** (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

**Renata da Conceição Silveira** (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos** (Professora da Rede Municipal do Paulista)

**Rosy Karine Pinheiro de Araújo** (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

**Sheila Cristina da Silva Barros** (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Simone da Silva Costa** (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Telma Ferraz Leal** (Professora UFPE)

**TELMA FERRAZ LEAL**  
**ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA**  
(COORDENADORAS)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

# PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

**Amanda Carla do Nascimento** (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

**Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa** (Professora UFPE)

**Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros** (Professora FACHO)

**Ana Paula de Albuquerque Costa** (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

**Dayane Marques da Silva** (Mestranda UFPE)

**Érika Souza Vieira** (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

**Helen Regina Freire dos Santos** (Formadora do CEEL / UFPE)

**Joaquim Júnior da Silva Castro** (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

**Joselmo Santos de Santana** (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

**Josilene Maria Conceição** (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

**Júlia Teixeira Souza** (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Juliana de Melo Lima** (Professora UFRN)

**Kátia Virgínia das N.G. da Silva** (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

**Laís Bonamigo** (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

**Larissa Alves da Silva** (Graduanda UFPE)

**Maria Daniela da Silva** (Mestranda UFPE)

**Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros** (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

**Maria Taís Gomes Santiago** (Graduanda UFPE)

**Nathalia Rayana Silva** (Graduanda FACHO)

**Priscilla Lima Feijó de Melo** (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)

**Rayra Saara Martins Veridiano** (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

**Renata da Conceição Silveira** (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos** (Professora da Rede Municipal do Paulista)

**Rosy Karine Pinheiro de Araújo** (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

**Sheila Cristina da Silva Barros** (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Simone da Silva Costa** (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Telma Ferraz Leal** (Professora UFPE)

**TELMA FERRAZ LEAL**  
**ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA**  
(COORDENADORAS)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



**Atena**  
Editora  
Ano 2023