

HETEROGENEIDADES SOCIAIS E INDIVIDUAIS: ABORDAGEM EM DOCUMENTOS CURRICULARES DOS ESTADOS DE MINAS GERAIS E PERNAMBUCO E SUAS RESPECTIVAS CAPITAIS

Data de aceite: 27/02/2023

Sheila Cristina da Silva Barros

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Nathália Rayane

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo desta coleção discutimos a presença de diversas heterogeneidades na escola; conseqüentemente, as diferenças individuais e sociais precisam ser consideradas no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos ser relevante compreender como os documentos curriculares abordam essa temática e como caminham no sentido de propor um currículo inclusivo.

Entendemos como currículo inclusivo aquele que apresenta os conhecimentos que devem ser trabalhados na escola e orientações didáticas que apontem para situações favoráveis de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando as singularidades individuais e de grupos que compõem a escola.

Moreira e Candau (2007) apontam a importância de a escola garantir a aprendizagem de conhecimentos do estudante, bem como enfatizam a necessidade de reconhecimento

das relações entre currículo e cultura. Essa educação inclusiva toma por base o direito de todas as crianças aprenderem conhecimentos curriculares variados por meio de oportunidades de aprendizagens que respeitem as heterogeneidades, ao mesmo tempo que tais conhecimentos permitam uma ação social por parte do aprendiz.

Partindo dessa discussão, este artigo tem como objetivo analisar o diálogo presente nos currículos dos estados de Pernambuco, Minas Gerais e suas respectivas capitais (Recife e Belo Horizonte) em relação aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais abordadas nos documentos.

2 | CURRÍCULO INCLUSIVO

O documento curricular não se resume a uma lista de conhecimentos/ habilidades que devem ser aprendidos pelos estudantes em determinada etapa da escolaridade. Está, na verdade, relacionado com a cultura, de modo que as aprendizagens consolidadas dentro e fora da escola favoreçam a formação cidadã do aprendiz. Espera-se, nesse cenário, uma contextualização das aprendizagens, tornando o ensino significativo. Desse modo, as orientações tornam-se currículo vivido.

Por meio dos documentos curriculares, as ações pedagógicas ganham espaço nas salas de aula em direção às metas definidas coletivamente. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 19), “é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola, ele é o coração da escola, o espaço central em que todos atuam, o que os tornam, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Ao elaborar uma proposta curricular, é necessário fazer escolhas para definir quais conhecimentos são fundamentais e precisam ser garantidos a todos os estudantes. Ao mesmo tempo, sabemos que nem todos aprendem tudo da mesma forma, nem apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem. Assim sendo, deve-se garantir situações que favoreçam diversas aprendizagens, levando-se em conta as singularidades e a coletividade que constituem os diversos grupos sociais.

Compreender que o espaço escolar é dotado de heterogeneidades é indispensável para que possamos discutir a importância e a necessidade de um currículo inclusivo. Além disso, perceber que alguns conhecimentos constituem direitos de aprendizagem induz a compreensão da necessidade de garantir tais direitos.

Um currículo inclusivo comunga com a ideia de uma escola para todos, e isso significa o afastamento de práticas que tratam todos como iguais; pelo contrário: reconhece as diversidades e amplia as possibilidades de aprendizagem. O currículo é pautado sobre aspectos sócio-político-culturais que implicam na concepção do indivíduo e da sociedade que defendem, resultando em um determinado tipo de ensino.

Nesse sentido, o currículo não pode silenciar diante das diversidades, é necessário ampliar as discussões sobre o que fazer, como fazer para lidar com as heterogeneidades e propor práticas curriculares que possam dar voz às diversidades. Por mais que se discuta amplamente na sociedade a presença de diversidades, situações de desrespeito às diferenças ainda são presentes como, por exemplo, a questão do racismo; a luta da população indígena pelo direito de existir; a intolerância religiosa; dentre outros aspectos que só revelam preconceito e discriminação.

Segundo Santiago, Antunes e Akkari (2020), é necessário dar visibilidade às diferenças, e isso aponta dilemas para aqueles que ocupam o campo da educação, no sentido de encontrar formas de lidar com essa realidade. Os currículos devem começar a dar voz para aqueles que são invisíveis para a sociedade, visto que essa é uma reivindicação desses próprios sujeitos.

[...] os indivíduos rotulados como “diferentes” começaram a assumir uma postura contrária aos discursos formulados sobre eles e se colocar como

sujeitos de sua própria enunciação. O que caracteriza esses “diferentes” não é a busca por unificação, mas ao contrário, é exatamente sua heterogeneidade e sua resistência a qualquer forma de homogeneização. Suas vozes fazem ecoar um outro direito de cidadania, que extrapola a moral e a política da tolerância. (SANTIAGO; ANTUNES; AKKARI, 2020: p. 690-691)

Não há mais espaço para a invisibilidade das diversidades, abrir espaço para a discussão e reconhecimento delas favorece o combate à discriminação e ao preconceito. É necessário reconhecer as identidades sociais que tornam os indivíduos parte de algum grupo, aspectos que identificam um determinado grupo estão presentes nos indivíduos que os compõem. É o que podemos perceber, por exemplo, em relação às diversas etnias, grupos religiosos, dentre outros.

Ao mesmo tempo, aspectos individuais também distinguem um sujeito do outro dentro do mesmo grupo ou entre grupos, como, por exemplo, os traços de personalidade. Assim, a escola precisa exercer o seu papel no sentido de formar cidadãos conscientes de seus direitos, ao mesmo tempo que promova um bem-estar social para que as diferenças possam ser aceitas e as pessoas convivam de forma pacífica. Para atingir tal objetivo, desde cedo os sujeitos precisam conviver com as diferenças e refletir sobre valores sociais, as lutas de grupos étnicos distintos por seus direitos, dentre outros aspectos.

Candau (2010) apresenta dados de sua pesquisa que refletiam a concepção de professores sobre as diferenças presentes na sala de aula. Na época da pesquisa, a autora relatou uma tendência dos professores buscarem a homogeneização das turmas, chegando a descaracterizar as individualidades dos estudantes:

[...] predominavam depoimentos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o uniforme até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural (CANDAU, 2010, p. 3).

A autora ainda evidencia que quando os professores se referem às diferenças, há uma tendência a relatarem como algo negativo que precisa ser modificado. Outros autores, como Sanches e Teodoro (2006) e Oliveira e Macedo (2011), também verificaram essa mesma tendência. Para que tenhamos salas de aula verdadeiramente inclusivas, é necessário romper com essa ideia negativa sobre as diferenças e compreender que elas são inerentes aos seres humanos.

Aliado a essas reflexões, é necessário também diversificar atividades e estratégias de ensino, já que as crianças não aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo.

Sendo assim, é comum encontrar níveis e tipos de conhecimento diferentes na sala de aula, o que requer uma maior atenção do professor no planejamento para lidar com tal diversidade.

Avaliações da aprendizagem dos estudantes ajudam a conhecer a turma e podem favorecer a realização de mediações e atividades diversificadas, de modo que todos sejam beneficiados em algum aspecto e construam suas aprendizagens.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo tem como objetivo analisar o diálogo presente nos currículos dos estados de Pernambuco, Minas Gerais e suas respectivas capitais (Recife e Belo Horizonte) em relação aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais abordadas nos documentos.

Para atingir nosso objetivo, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. Essa abordagem tem como fonte direta o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal de produção dos dados, sendo assim, envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Usamos como técnica de produção de dados a análise documental. Esse tipo de análise é importante por ser fonte rica e estável de conhecimento, que pode ser reanalisado, o que confere certa segurança aos resultados obtidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, partimos dos dados da pesquisa original “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”. Nela foram analisadas nove propostas curriculares entre capitais e estados brasileiros. Os critérios para escolha dos documentos foram: (1) ter um documento de Redes Municipais de uma capital em cada região geográfica brasileira, optando-se pelas que, em cada região, tenham tido melhores resultados no IDEB: Distrito Federal, Belo Horizonte (MG), Teresina (PI), Curitiba (PR), e Porto Velho (RO); (2) analisar o documento da Secretaria Estadual e da capital do estado em que a pesquisa estava sendo desenvolvida (Rede Estadual de Pernambuco e Recife); analisar um documento de uma Rede Estadual de outra região, para comparação com o documento da Rede Estadual de Pernambuco (Rede Estadual de Minas Gerais); analisar um documento de um município da Região Metropolitana do Recife que esteja sendo investigado no âmbito da pesquisa geral (Jaboatão dos Guararapes – PE).

A partir da análise desses documentos curriculares, este artigo aprofunda as discussões em quatro deles, sendo duas capitais (Recife e Belo Horizonte) e dois estados (Pernambuco e Minas Gerais), a fim de realizar uma análise comparativa entre os documentos dos estados e das capitais.

Foram consideradas nesse artigo as seguintes categorias em relação aos tipos de heterogeneidades:

1. Heterogeneidades Sociais: Étnico-racial, Gênero, Orientação sexual, Classe social, Religiosa, Região e Geracional.
2. Heterogeneidades Individuais: Ritmos de aprendizagem, Traços de personalidade e comportamentos individuais, Experiências e trajetórias individuais, Contextos familiares (estrutura familiar), Valores individuais e familiares, Características físicas, Níveis de dificuldades de aprendizagem, Níveis de desenvolvimento, Tipos de interesse.

Os dados obtidos foram analisados com o apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para organização dos resultados, analisamos os dados a partir das categorias e subcategorias criadas pelo grupo de pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”. Buscando atingir os objetivos de analisar o diálogo presente nos currículos dos estados de Pernambuco, Minas Gerais e suas respectivas capitais (Recife e Belo Horizonte) em relação aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais abordadas nos documentos, elaboramos quadros com as informações obtidas a partir da análise dos documentos curriculares.

Para melhor compreensão de como são abordadas as heterogeneidades nos documentos curriculares, inicialmente apresentamos uma visão geral da presença das heterogeneidades sociais e individuais nos documentos e, posteriormente, discutimos separadamente como estão representadas nos textos dos currículos as heterogeneidades sociais e as individuais.

4.1 As heterogeneidades sociais e as heterogeneidades individuais nos documentos curriculares.

Os resultados mostram a presença tanto da categoria das heterogeneidades sociais, como das heterogeneidades individuais nos quatro documentos estudados; entretanto, no que se refere às subcategorias, nem todas se fazem presentes nos textos dos currículos. O quadro 1 traz a visão geral da presença das subcategorias em cada currículo.

Categoria	Subcategoria	Pernambuco	Recife	Minas Gerais	Belo Horizonte
Heterogeneidades sociais	Étnico-racial	X	X	X	X
	Gênero	X	X	X	X
	Orientação sexual	X	X		
	Classe social		X	X	X
	Religiosa	X	X		X
	Região		X	X	X
	Geracional	X	X	X	
Total		05	07	05	05
Heterogeneidades individuais	Ritmos de aprendizagem		X	X	X
	Traços de personalidade e comportamentais individuais				
	Experiências e trajetórias familiares e individuais	X	X	X	X
	Características físicas				
	Níveis de dificuldades de aprendizagem			X	
	Níveis de desenvolvimento			X	X
	Tipos de interesses	X	X	X	X
Total de subcategorias		02	03	05	04

Quadro 1: As heterogeneidades sociais e individuais presentes nos documentos curriculares

Fonte: As autoras, 2022.

Com base nos dados apresentados no quadro 1, podemos perceber que as heterogeneidades sociais têm maior representatividade nos documentos curriculares do que as heterogeneidades individuais. Observamos que todas as subcategorias das heterogeneidades sociais estão presentes no mínimo em dois dos documentos analisados, o que não ocorre com as heterogeneidades individuais, que apresentam subcategorias não contempladas em nenhum dos currículos.

Esses dados são parcialmente diferentes quando se trata da análise de textos acadêmicos (teses e dissertações) que abordaram o tema heterogeneidade no período de 2012 a 2016, conforme relatado por Leal, Silveira e Santos (2022) no Volume 2 desta coleção. As pesquisadoras perceberam que não há nos trabalhos analisados uma ênfase nas heterogeneidades sociais, nem na sua relação com os níveis de conhecimento. Apesar de os documentos curriculares apontarem mais heterogeneidades sociais do que individuais, observamos que algumas discussões não são aprofundadas, como veremos de modo mais detalhado nos blocos a seguir, a partir de discussão das heterogeneidades

separadamente.

4.1.1 *Heterogeneidades sociais e econômica*

Partindo dos dados apresentados no quadro 1, e como destacamos anteriormente, todas as subcategorias referentes às heterogeneidades sociais têm representação nos currículos, estando presentes em 3 dos 4 documentos analisados. A única exceção a esse dado é a subcategoria referente à orientação sexual, contemplada apenas nos currículos de Pernambuco e Recife. Os currículos de Minas Gerais e Belo Horizonte incluem em seus textos o trabalho com a educação em sexualidade, mas não mencionam a heterogeneidade de orientação sexual. Esse fato pode se dar por esse ser um tema que causa polêmica e discordância no meio social e, como destacaram as autoras já citadas, Leal, Silveira e Santos (2022), ainda é um tema tabu, mesmo sendo relevante, e necessária, essa discussão.

Quanto à subcategoria orientação sexual, apesar de citada nos dois currículos nordestinos, no Currículo de Pernambuco não há uma discussão específica do tema. Nesse documento a categoria aparece em dois momentos por meio de uma citação geral, junto com outras heterogeneidades, como podemos ilustrar no fragmento abaixo:

O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 36).

Como se pode observar no extrato anterior, percebemos apenas uma alusão rápida ao tema. O mesmo não acontece no currículo de Recife: nele, há uma exploração maior da temática, como podemos ver nos extratos 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).

[...] apresentam-se algumas orientações metodológicas que podem ser consideradas no trabalho de educação em sexualidade. São elas: a) ampliação do tema da cidadania nas aulas; b) apresentação de bases teórico-científicas sobre o tema, adequadas a cada ciclo de ensino; c) problematização e discussão de temáticas, relacionadas à sexualidade; d) adequar as temáticas da sexualidade a cada ciclo de escolarização; 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. 52-53).

Entendemos que o documento do município de Recife apresenta mais elementos que podem favorecer a incorporação dessa categoria no planejamento docente. O que pode ser explicado por ser a educação em sexualidade um dos eixos da Política de Ensino do município e no documento curricular termos um tópico que discute sobre a diversidade sexual. Nesse sentido, podemos afirmar que, apesar do aparente diálogo entre o currículo do estado e do município em relação ao reconhecimento dessa heterogeneidade, o currículo de Recife consegue abordar o tema de modo mais aprofundado.

Nessa mesma direção, o documento curricular de Recife é o único, dentre os analisados, que contempla todas as subcategorias referentes às heterogeneidades sociais. Nesse aspecto, aborda mais do que o documento de Pernambuco as subcategorias Classe social e de Região.

Em um país como o nosso, caracterizado por uma grande diversidade social e por uma imensa desigualdade, identificar nos documentos curriculares o reconhecimento das heterogeneidades sociais é um dado relevante, pois se reconhece que as diversidades relacionadas às questões étnicas – racial, gênero, região, religião, classe social, orientação sexual e geracional - estão presentes na sala de aula e devem ser respeitadas e consideradas na formação dos/das estudantes. Acreditamos que essa compreensão pode promover a diminuição de vários preconceitos e estereótipos presentes em nossa sociedade.

A seguir apresentamos alguns trechos dos documentos que destacam os tipos de heterogeneidades sociais:

A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades (PERNAMBUCO, 2019, p. 21).

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).

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; [...] (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Nos trechos destacados, os documentos apontam para a necessidade da valorização das heterogeneidades sociais dentro do ambiente escolar, ficando evidente a importância dada a elas para a formação dos/das estudantes. Comungando desta concepção, Moreira e Candau (2018) defendem que a escola deve desenvolver uma educação intercultural na qual o reconhecimento das diferenças, a luta contra as diversas formas de discriminação e desigualdade social e a busca por empregar as melhores estratégias nas resoluções de conflitos sejam as bases das práticas dentro do ambiente escolar.

Retomando os dados do quadro 1, dentre as subcategorias das heterogeneidades sociais, as que se relacionam com as questões étnico-raciais e de gênero foram contempladas em todos os documentos. Por defendermos um currículo inclusivo, destacamos a relevância da presença dessas subcategorias nos quatro currículos analisados. Esse fato é decorrente da ampliação das discussões de temáticas relacionadas às questões de raça, gênero e da busca por uma educação cada vez mais inclusiva e democrática. Atualmente temos uma extensa pauta que se relaciona com essas diversidades e que são discutidas por movimentos e grupos sociais que visam a ampliar a compreensão das temáticas e analisar o impacto do trabalho com esses temas nas escolas. É importante ressaltarmos que, além da luta dos movimentos identitários já mencionados, Moreira e Candau (2018) também apontam o papel das políticas públicas e das produções acadêmicas sobre a diversidade cultural que desafiam a escola a enfrentar as pautas relacionadas às diferenças e, dessa

forma, colaboram com o desenvolvimento de práticas e documentos educacionais mais inclusivos.

No que se refere a subcategoria étnico-racial, percebemos que os currículos trazem dentro de uma perspectiva de fortalecimento de identidade e combate ao racismo e atitudes discriminatórias, assim como a importância de considerar esse tipo de heterogeneidade para o desenvolvimento de práticas que possibilitem a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos. Os extratos de textos abaixo trazem exemplos da representação da heterogeneidade étnico-raciais:

Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos (Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas) na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades (PERNAMBUCO, 2019, p. 37-38).

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).

O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 34).

Ainda sobre a presença da heterogeneidade étnico-racial, percebemos que os currículos de Recife e Pernambuco comungam e trazem uma discussão com mais aprofundamento. No documento de Pernambuco há um tópico intitulado “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, no qual temos a defesa por um trabalho que perpassa diferentes componentes curriculares.

O currículo de Recife apresenta o bloco “Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental”, o qual contempla base teórica, direitos de aprendizagem e orientações metodológicas. Nos documentos curriculares da região Sudeste, teremos no texto de Minas Gerais uma discussão menos exploratória e no currículo de Belo Horizonte um tópico com mais elementos para a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Dessa forma concebemos que há uma mesma orientação na concepção do trabalho entre os documentos de Pernambuco e Recife e certo distanciamento, no que se refere ao nível de exploração da temática, entre Minas Gerais e Belo Horizonte.

Outro dado importante de considerar é a presença de orientações pedagógicas no que se refere ao trabalho com a heterogeneidade étnico-racial. Neste sentido, Recife demonstra maior organização, demarcando uma área na qual professores e professoras encontram orientações para o trabalho com essa heterogeneidade. Os currículos de Pernambuco, Minas Gerais e Belo Horizonte não trazem essa demarcação, apresentando ao longo do texto alguns pontos que podem orientar o trabalho docente. Dos quatro documentos curriculares, Belo Horizonte e Minas Gerais são os que menos apresentam encaminhamentos metodológicos claros para o trabalho com essa subcategoria das heterogeneidades sociais. A seguir apresentamos excertos dos textos com orientações para o trabalho pedagógico:

[...] essa temática deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo (PERNAMBUCO, 2019, p. 37).

A questão racial presente como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo: a proposta é de que a tematização racial não seja reduzida a estudos esporádicos, pontuais ou unidades didáticas isoladas, e sim, que seja desenvolvida em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo, como previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educacional (RECIFE, 2015, p. 51).

O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 34).

A outra subcategoria que também apresentou marcação em todos os documentos foi a de gênero. Trazemos a seguir alguns trechos que a contemplam nos currículos:

A perspectiva da 'igualdade de gênero', no currículo, é pauta para um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades (PERNAMBUCO, 2019, p. 39).

Um dos princípios da escola democrática, já apresentado ao longo desse documento, é promover a justiça social e, para tanto, faz-se necessário, reconstruir as relações de gênero no cotidiano escolar, integrando a possibilidade de que há formas de ser mulher e de ser homem, sem hierarquia (RECIFE, 2015, p. 57).

Esta habilidade desenvolverá, no aluno, a consciência de que é preciso reconhecer e identificar as variedades linguísticas, respeitando a forma de falar de cada um e exigindo respeito também à sua própria maneira de falar. Respeitar a diversidade linguística é aceitar as diferenças culturais, regionais, de faixa etária, de gênero, dentre outras. É também aprender e valorizar outras formas de se expressar, através da convivência familiar e social (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 75).

O direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à "igualdade radical nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero" (TORRES, 2003, p. 81). (BELO HORIZONTE, 2010, p. 25).

Os currículos trazem a questão da diversidade de gênero dentro da perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática, da justiça social e combate ao sexismo. Assim como ocorreu na discussão sobre a heterogeneidade étnico-racial, os documentos de Recife e Pernambuco trazem mais elementos para a discussão sobre gênero apresentando textos específicos para discutir sobre tais questões e a importância do trabalho com elas

dentro do ambiente escolar. No currículo de Minas Gerais, a subcategoria aparece dentro da discussão sobre variedade linguística, enquanto no texto de Belo Horizonte teremos o tópico “Construção da identidade, da autonomia e do respeito à alteridade”, no qual há uma discussão sobre a importância do trabalho com as questões de gênero, o que demonstra no currículo da capital maior aprofundamento se comparado ao documento curricular estadual.

Referente às questões de orientação pedagógica, encontramos diretrizes nesse sentido nos documentos de Pernambuco, Recife e Belo Horizonte. Abaixo algumas das orientações para o trabalho com a heterogeneidade de gênero:

A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade dos espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças. Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero (PERNAMBUCO, 2019, p. 39).

Deve, portanto, intervir, caso os primeiros sinais de sexismo surjam, promovendo ações educativas em que meninas e meninos participem juntos, de vivências, tal como acontece na vida social (RECIFE, 2015, p. 54).

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o bullying, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2010, p. 35).

Diante do exposto, consideramos que podemos afirmar que também nesta categoria temos Pernambuco e Recife caminhando de formas mais paralelas quanto a essa discussão, e Minas Gerais e Belo Horizonte se afastando, com a capital trazendo mais informações sobre a subcategoria gênero.

Acreditamos que o reconhecimento e valorização dessas heterogeneidades étnico-racial e de gênero nos documentos curriculares pode indicar que as escolas desses estados e municípios estão trabalhando para a desconstrução de dois elementos basilares da nossa sociedade, o racismo e o machismo. Discutir sobre gênero e a pluralidade de etnias e raças em um documento orientador das práticas escolares é muito significativo para as mudanças sociais, principalmente nos tempos atuais, nos quais temos um levante de discursos racistas, preconceituosos e misóginos.

Finalizando este bloco de análise, podemos afirmar que, de modo geral, é possível perceber algum nível de diálogo entre os documentos curriculares dos estados e respectivas capitais. Em relação ao documento de Pernambuco e Recife, percebemos que o da capital apresenta uma maior abordagem no que se refere aos tipos de heterogeneidades. O currículo de Pernambuco não se refere, por exemplo, às heterogeneidades do tipo Classe social e de Região. Além disso, em algumas situações os documentos divergem na forma de aprofundamento do tema, como já foi discutido anteriormente, em relação à abordagem da categoria de orientação sexual.

O mesmo se pode observar em relação aos currículos de Minas Gerais e Belo Horizonte. Percebemos ausência de categoria Orientação sexual em ambos os documentos, o aparecimento da referência à categoria de Religião no documento de Belo Horizonte e referência à categoria geracional apenas no documento de Minas Gerais.

Por fim, destacamos que os currículos, apesar das diferenças nos níveis de discussão, consideram o trabalho com as heterogeneidades sociais na construção da identidade, na formação cidadã, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Conforme apontado no Volume 2 dessa coleção por Leal e Santiago (2022), em relação às heterogeneidades sociais, os documentos pernambucanos (Pernambuco e Recife) enfatizam a necessidade de abordar as heterogeneidades sociais, considerando que tal abordagem favorece a formação humana dos estudantes e fortalece suas identidades. A discussão remete à educação para os direitos humanos. Já o documento de Minas Gerais traz o pressuposto de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, mas o discurso é mais geral, voltado para a educação para a formação cidadã. Em nossos dados verificamos que o documento de Belo Horizonte segue a mesma perspectiva estabelecida no documento de Minas Gerais.

Quando analisamos a construção social do Brasil, um país heterogêneo em muitos aspectos, extremamente desigual, consideramos ser importante que essas heterogeneidades sejam explicitadas e discutidas nos currículos, assim como apresentar algumas orientações para o trabalho dentro do ambiente escolar. Afinal, pode não ser tão claro para o/a professor/a a forma como essas heterogeneidades impactam as relações e o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Pesquisas como as realizadas por Guimarães (2013) e Candau (2018) apontam para o fato de que, dentro da instituição escolar, as diferenças são muitas vezes vistas como negativas e também há uma tendência à homogeneização por parte dos docentes, destacando-se, também, o fato de estudantes negros terem maior probabilidade de reprovação quando comparados aos estudantes brancos. Esses fatos demonstram que ainda temos um longo caminho na construção

de uma educação que reconheça e legitime a diversidade como uma aliada do processo educacional.

4.1.2 Heterogeneidades individuais

Neste bloco buscamos destacar os dados referentes às subcategorias relacionadas com as heterogeneidades individuais. Para facilitar a visualização dos dados, retomaremos a parte do quadro 1 que se relaciona a essas heterogeneidades e passaremos a denominá-lo quadro 2.

Categoria	Subcategoria	Pernambuco	Recife	Minas Gerais	Belo Horizonte
Heterogeneidades individuais	Ritmos de aprendizagem		X	X	X
	Traços de personalidade e comportamentos individuais				
	Experiências e trajetórias familiares e individuais	X	X	X	X
	Características físicas				
	Níveis de dificuldades de aprendizagem			X	
	Níveis de desenvolvimento			X	X
	Tipos de interesses	X	X	X	X
Total de subcategorias		02	03	05	04

Quadro 2: As heterogeneidades individuais presentes nos documentos curriculares

Fonte: As autoras, 2022.

Como podemos observar no quadro 2, das sete subcategorias que compõem o bloco das heterogeneidades individuais, duas delas não foram contempladas por nenhum dos documentos analisados: Traços de personalidade e comportamentos individuais e Características físicas, sendo o currículo de Pernambuco o que menos contemplou tais subcategorias, abordando apenas as experiências e trajetórias individuais e os tipos de interesse.

A subcategoria referente às Experiências e trajetórias familiares e individuais aparece em todos os documentos curriculares, como podemos conferir nos trechos abaixo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (PERNAMBUCO, 2019, p. 25).

As experiências vivenciadas dentro e fora da escola, com a família, amigos, e a comunidade em geral, por exemplo, são constitutivas do desenvolvimento e da identidade da criança. Nessa perspectiva, todas as experiências são aprendizagens e, quando um novo conhecimento é aprendido, seja do contexto escolar ou fora dele, há uma implicação nesse desenvolvimento. Dessa maneira, pensar na organização do currículo escolar requer a apreciação de todas as nuances dessas aprendizagens plurais, além de apresentar o saber historicamente construído pela humanidade e que, tradicionalmente, tem sido dividido por áreas de conhecimento (RECIFE, 2015, p. 26).

O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 10).

Nesse sentido, sugerimos uma prática de alfabetização e de letramento que desperte o interesse dos alunos através de atividades significativas, da valorização dos seus conhecimentos e das suas vivências e, principalmente, da ressignificação da escrita e da leitura, o que inclui, obviamente, um contato organizado, sistematizado e constante das crianças com os diferentes tipos de manifestação escrita, visando ao desenvolvimento das habilidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade, num determinado contexto social e cultural (BELO HORIZONTE, 2010, p. 11).

Podemos relacionar os trechos acima à visão do estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Dentro do ambiente escolar, o/a estudante por muito tempo foi compreendido como uma folha em branco, um recipiente vazio que a escola iria preencher com conhecimento. A partir de estudos trazidos por diferentes teóricos, como Freire (2005), por exemplo, o saber e as experiências do/da aprendiz passaram a ser considerados ponto de partida para o processo de ensino. Esse dado demonstra o reconhecimento da importância da heterogeneidade de experiências e trajetórias individuais, visto que tê-la dentro de documentos que servem como parâmetros para orientar práticas docentes em rede é extremamente significativo. Coloca os /as aprendentes legitimados como protagonistas no processo de aprendizagem e também do ensino.

Duas subcategorias aparecem em três dos documentos analisados: Ritmos de aprendizagem e Tipos de interesse. Apenas o documento de Pernambuco não aborda essas subcategorias. Os extratos a seguir ilustram a abordagem dada pelos documentos aos Ritmos de aprendizagem diferentes que podem estar presentes em sala de aula.

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 repensar, 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. 36).

É preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense, elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo do conhecimento, das ideias. A intervenção pedagógica atende não apenas à necessidade de abordar, de forma pedagógica, os ritmos diferenciados de desenvolvimento dos alunos, mas, sim, e principalmente, a uma demanda logicamente necessária do sistema de ciclos, que não condiz com as interrupções artificiais do sistema seriado e a retenção de alunos em um ano escolar. Ela pode ser pensada como um processo que se desenvolve no próprio tempo e espaço de permanência dos alunos na escola. A intervenção pedagógica começa, pois, na sala de aula, no momento em que o professor verifica a não aprendizagem do aluno de determinada habilidade e retoma o processo para garantir que todos aprendam.

Intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso auxiliam e enriquecem o processo pedagógico, visando sempre mais eficiência, motivação, praticidade para elevar o grau de aproveitamento dos alunos (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 17-18).

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. 7).

Os extratos acima apontam a importância de os docentes compreenderem que cada estudante tem seu tempo de aprender. Os diferentes ritmos devem ser respeitados no processo de ensino para que possam ser atendidas as necessidades de cada criança, a fim de superar possíveis dificuldades e favorecer a construção do conhecimento. Intervir em sala de aula levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem exige flexibilidade do professor, no sentido de retomar conteúdos para que os estudantes

avancem no conhecimento, sem deixar de atender as especificidades dos estudantes que já estão mais avançados.

A outra subcategoria que também está presente nos três currículos citados anteriormente é a heterogeneidade de Tipos de interesse. Estar atento aos interesses dos estudantes pode ajudar o docente a construir situações de ensino em que o estudante se envolva mais nas atividades propostas pelos docentes. Estar motivado favorece a aprendizagem. Ao discutir a importância da motivação para a aprendizagem, Camargo, Camargo e Souza (2019) afirmam que:

A motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula. A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 599).

A partir dessa citação podemos perceber que quanto mais envolvido com a aprendizagem o estudante estiver, melhor para a construção do seu conhecimento, visto que estará mais engajado no processo.

Camargo, Camargo e Souza (2019) afirmam que as motivações podem ser internas, mas que elas também podem ser geradas pelos professores, a partir do momento que eles criam situações didáticas capazes de despertar o interesse de seus estudantes. Afirmam, ainda, que a qualidade das relações estabelecidas na sala de aula também pode favorecer a motivação.

No mesmo caminho abordado pelos autores citados, os documentos curriculares que abordam heterogeneidade de tipos de interesses tendem a articular a importância de considerá-los para o avanço das aprendizagens.

Reconhecimento e valorização das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos – Esse princípio, fundamentado no reconhecimento do aluno como sujeito do processo educativo, é essencial não só para conhecer melhor suas necessidades e seus interesses e ampliar as possibilidades de construção de novas aprendizagens, como também para motivar o seu efetivo envolvimento e participação nas atividades pedagógicas. Além de prestigiar o saber que o aluno traz consigo como bagagem cultural, este princípio valoriza o conhecimento popular como possibilidade de reinventar o mundo cultural (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 14).

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).

Nesse sentido, um currículo pautado na formação integral considera o estudante como centro do processo pedagógico e compreende que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes, proporcionando, portanto, o desenvolvimento integral e entendendo que todos são capazes de aprender, ainda que em tempos e formas diferentes (PERNAMBUCO, 2019, p. 21).

O planejamento é um instrumento pedagógico flexível na direção de organizar esse espaço e tempo escolar, pois além de considerar o currículo, leva em conta as dificuldades e o interesse da turma como um todo, e o de cada um, em particular, garantindo o acesso dos (as) mesmos(as) às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento (RECIFE, 2015, p. 43).

Além das heterogeneidades individuais apontadas anteriormente, os documentos de Minas Gerais e Belo Horizonte ainda abordam a subcategoria de Níveis de desenvolvimento. Seguem abaixo extratos que exemplificam a abordagem a esse tipo de heterogeneidade:

d - Formação de turmas temporárias, sempre que necessário, definidas coletivamente, por todos os professores e especialistas do ciclo. Essas turmas seriam compostas por alunos do ciclo, independentemente do seu ano escolar, considerando-se os níveis de desenvolvimento apresentados por eles. Dessa forma, os alunos de baixo desempenho seriam atendidos em conjunto, de forma diferenciada, e os alunos que apresentam desempenho escolar satisfatório, também. Trata-se de garantir excelência com equidade (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 19).

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que os alunos se organizem em grupos, definidos de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento, podendo cada deles, em função de seu nível de desempenho na realização das atividades, contribuir para o processo de aprendizagem uns dos outros (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12).

Como podemos observar nos extratos citados, considerar os níveis de desenvolvimento favorece a construção de um planejamento adequado de acordo com a necessidade do estudante, como apresentado pelo currículo de Minas Gerais, além de promover trocas entre estudantes de níveis de desenvolvimentos distintos para que um auxilie o outro na construção do conhecimento, como apontado pelo currículo de Belo Horizonte.

Por fim, a heterogeneidade relativa aos Níveis de dificuldades de aprendizagem é abordada apenas pelo documento curricular de Minas Gerais, como podemos ver no extrato a seguir.

A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas. Deve estar apoiada em intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso (MINAS GERAIS, 2010-2014, p. 18).

Esse tipo de heterogeneidade é uma das mais abordadas pelo currículo de Minas Gerais, apontando não só a existência dela, como possibilidades de intervenção na sala de aula.

Ao compararmos a abordagem dada pelos currículos dos estados e capitais referente às heterogeneidades individuais, também observamos que eles seguem basicamente a mesma abordagem, com exceção da heterogeneidade relativa aos Níveis de dificuldades de aprendizagem, que é bastante explorada pelo currículo de Minas Gerais, porém não há menção no documento curricular da capital (BH).

De modo geral, apesar de os quatro documentos analisados neste artigo não apontarem todas as subcategorias individuais por nós elencadas, eles reconhecem as heterogeneidades individuais como presentes na escola e enfatizam a importância de uma atenção a essas diversidades para a promoção de uma educação para todos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos ao longo deste artigo dois aspectos que respondem ao nosso objetivo de pesquisa e que sintetizaremos a seguir:

1. Os documentos curriculares dos estados e suas respectivas capitais, de modo geral, tendem a dialogar entre si quando se referem aos tipos de heterogeneidades sociais e individuais destacados nos documentos.
2. As subcategorias das heterogeneidades sociais estão mais presentes nos documentos curriculares quando comparadas às heterogeneidades individuais, porém tendem a ser tratadas de forma mais superficial.
3. O documento curricular de Pernambuco praticamente não aborda heterogeneidades individuais. O de Recife aborda um pouco mais as heterogeneidades desse bloco, porém não aprofunda muito a discussão sobre a temática.

4. Os documentos de Minas Gerais e Belo Horizonte apresentam um equilíbrio maior em relação à abordagem das heterogeneidades sociais e individuais ao longo dos documentos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Márcio Antônio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino aprendizagem. **Revista Thema**. V16, n. 3, 2019, p. 598-606.

CANAU, Vera Maria. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Anais do XV Endipe Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 2010.

CANAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafio. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 36 a 66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: a representação dos professores dos anos iniciais da educação básica. 2013. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SANTIAGO, Maria Taís Gomes. Heterogeneidades de níveis de conhecimento em documentos curriculares. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; SILVEIRA, Renata da Conceição; SANTOS, Helen Regina Freire dos. Heterogeneidade e educação: reflexões conceituais com base em teses e dissertações. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; MACEDO, Lino de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, dez. 2011. p. 983-1004.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 8, jul. 2006, p. 63-83.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e formação docente. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 687- 699, dez. 2020.