



ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

Os estabelecidos e os outsiders: notas sobre inclusão escolar a partir das contribuições de Norbet Elias

MENDES, Geovana M. Lunardi

Doutora em Educação

PPGE-FAED- UDESC

f2gml@udesc.br

Resumo

Partindo dos resultados de uma pesquisa realizada em Winston Parva, nome fictício de uma cidade da Inglaterra, Norbert Elias e John L. Scotson, produziram um trabalho, publicado no Brasil com o título de “Os estabelecidos e os Outsiders”. Tal estudo, explica as relações conflituosas desenvolvidas entre dois grupos residentes na cidade. Um grupo, reconhecido como establishment local, exclusivamente pelo critério de antiguidade, o outro composto por moradores novos, reconhecido como outsiders.

Analisando detidamente essa relação, Elias descreve a forma como as relações de poder são construídas, identificando que “a estigmatização dos outsiders exhibe traços comuns numa vasta gama de configurações de estabelecidos-outsiders”. Portanto, o trabalho aqui apresentado debruça-se sobre tal estudo objetivando compreender as relações entre deficiência e normalidade construídas no interior no espaço escolar.

Questões apontadas por Elias como coesão grupal, autopercepção e reconhecimento, são identificadas nas práticas cotidianas da escola e ajudam a desenhar a idéia de normalidade e de deficiência em que se baseiam as relações instituídas nesse espaço.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Exclusão; Escola





Sob alguns aspectos, eles são iguais no mundo inteiro. A pobreza – o baixo padrão de vida – é um deles. Mas existem outros, não menos significativos em termos humanos, dentre os quais figuram a exposição constante aos caprichos das decisões e ordens dos superiores, a humilhação de ser excluído das fileiras deles e as atitudes de deferência instiladas no grupo “inferior”. Além disso, quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de “outsiders” avaliam-se pela bitola de seus opressores. (Elias & Scotson, 2000, p.28)

A partir dos resultados de uma pesquisa realizada em Winston Parva, nome fictício de uma cidadezinha do interior da Inglaterra, Norbert Elias e John L. Scotson produziram um trabalho, publicado no Brasil com o título de “Os estabelecidos e os “outsiders”. Tal estudo, considerado o único propriamente etnográfico de Norbert Elias, explica as relações conflituosas desenvolvidas entre dois grupos residentes na cidade. Um grupo, reconhecido como *establishment* local, exclusivamente pelo critério de antiguidade, o outro composto por moradores novos, reconhecidos como “outsiders”.

Analisando detidamente as relações instituídas entre os grupos, Elias descreve a forma como as relações de poder são construídas, ao ponto de tornarem uma “[...] inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana”. Com base na análise desta relação, Elias(2000) afirma que é possível identificar algumas figurações “universais” entre as relações entre grupos com acesso diferencial ao poder.

Portanto, utilizando-se de uma possibilidade apontada pelo próprio autor: “[...] a estigmatização dos “outsiders” exibe traços comuns numa vasta gama de configurações de estabelecidos-outsiders”, o trabalho aqui apresentado debruça-se sobre tal estudo, objetivando refletir sobre a forma como as diferenças, em especial a deficiência, são compreendidas no ensino regular, considerando as práticas curriculares instituídas no espaço escolar.

As reflexões têm como base empírica a pesquisa oriunda da tese de doutoramento, realizada pela autora, que teve como foco as práticas curriculares desenvolvidas pela escola para atender as diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A investigação desenvolveu-se em uma escola pública e gratuita da rede estadual de Santa Catarina, Brasil, centrando-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como principal instrumento de coleta de dados, foi utilizada a observação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Foram realizadas em torno de 300 horas de observação, durante um período de 6 meses de vivência no espaço escolar.

Como resultado identifica-se no estudo que o currículo escolar é extremamente homogeneizador em sua prática, não constituindo possibilidades adequadas para o trabalho com a diferença. Configura-se, com isso, uma vasta gama de “outsiders”.

1. Currículo e diferença: possibilidades de re-configuração.

Na análise feita por Elias (2000), da relação entre os estabelecidos e os “outsiders”, encontramos a explicação de que mais do que buscar a chave para o problema da exclusão em um dos dois grupos, precisamos compreender que ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois grupos implicados ou a natureza de sua interdependência.

Nesse sentido, no espaço escolar, o currículo ajuda a constituir a teia na qual as relações entre excluídos e incluídos se tece.

No caso da situação analisada por Elias, o interessante de se identificar é que não existia, seja nos estabelecidos, seja nos “outsiders”, características distintivas que justificassem a exclusão. Etnia, classe social, capacidades orgânicas, nenhuma das categorias clássicas de exclusão eram identificadas.



A única distinção relacionava-se ao critério de antiguidade. Com base nele, instituiu-se uma grande diferenciação de acesso ao poder.

Conforme explicita Elias(2000, p.23):

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.

Com base nessa constatação, Elias parte para a configuração dos estabelecidos e dos “outsiders”, caracterizando cada um dos grupos e, obviamente sua relação.

Sobre os estabelecidos, o autor destaca que o acesso diferencial ao poder gera no grupo dos estabelecidos uma auto-imagem superior, que facilmente passa a ser entendida, inclusive, como superioridade humana.

Tal superioridade é mantida, entre outras coisas, graças a uma enorme capacidade de coesão e de carisma grupal. Conforme explicita Elias (2000, p.22):

um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos.

Claro que tal coesão é mantida pelo processo de estigmatização aos outros grupos, denominados no estudo de “outsiders”, alimentado por uma barreira afetiva que impossibilita a aproximação, o conhecimento e, ainda, gera o preconceito.

Elias aponta, inclusive, como no grupo as tentativas de aproximação com os “outsiders” são entendidas como desonra e como o sentimento de pertença no grupo dos estabelecidos é vivido, em si, como uma satisfação e um elemento de distinção superior.

Do lado dos “outsiders”, o acesso desigual ao poder alimenta uma auto-imagem negativa que os associa a sujeitos indignos de confiança, sujeitos e desordeiros. Tal imagem ajuda na pouca coesão grupal e no processo de corporificação do estigma de que a inferioridade de poder acaba sendo uma inferioridade humana. Como afirma Elias (2000,p.30), “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”.

Cabe-nos, portanto, perguntar em que medida a relação entre os estabelecidos e os “outsiders”, auxilia-nos para pensarmos as relações entre currículo, escola e deficiência?

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou “outsiders”.

Que implicações percebe-se nessa premissa? Ora, numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática, o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas.

Como forma de aprofundar nossa análise, passar-se-á a apresentar alguns dos dados coletados na pesquisa realizada nas séries iniciais de uma escola estadual de Santa Catarina. Sem preocupação de expor exaustivamente o material empírico coletado, pontuar-se-ão algumas das situações vividas com o intuito de auxiliar em nossa reflexão sobre o significado das diferenças na sala de aula.



Durante a pesquisa, inicialmente, identificou-se que parecia não existir espaço para as diferenças individuais fossem elas de qualquer ordem. Como a forma de organização da aula era sempre a classe, as diferenças apareciam como um fator dificultador da aula, já que exigia – e exige – do professor um atendimento particularizado, em detrimento do coletivo.

Nesse sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com conhecimento, quanto aquela que revelava uma incapacidade, atrapalhava a forma como a aula estava organizada.

Várias pesquisas têm corroborado esses dados, como afirma Esteban (2004, p.161) “mesmo considerando a multiplicidade de experiências que as diferentes escolas produzem, não posso deixar de olhar para um resultado escolar que ao ganhar visibilidade expõe a manutenção, através de muitas experiências, de práticas pedagógicas desfavoráveis às crianças, adolescentes e jovens que se mostram diferentes do modelo escolar”.

As práticas curriculares observadas definiam um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, dessa forma tudo que fugia a esse modelo era visto como diferente, sendo o diferente, nesse caso, sinônimo de inadequado, de dificuldade ou, até mesmo, de incapacidade.

Nesse sentido, a atenção voltada para essa diferença que emergia já partia do pressuposto de enxergar nela o menos, o obstáculo, o erro, a impossibilidade. No entanto, na observação minuciosa, foi-se percebendo que umas diferenças “atrapalhavam” e importavam mais que outras.

Percebeu-se, então, que, ainda que de forma pouco sistematizada, o professor realizava um diagnóstico sobre os alunos e sobre a turma e esse diagnóstico o ajudava a constituir um processo de triagem das diferenças, ou seja, existiam diferenças que importavam segundo a lógica curricular instituída e existiam as diferenças que não importavam.

A partir das observações feitas, foi possível identificar que o professor compõe as suas percepções sobre a turma e sobre os alunos, em particular, com base em dois elementos: nas informações disponibilizadas pela escola ou pelos colegas e em sua observação cotidiana.

As análises de senso-comum de que existe um “boca-a-boca” sobre a vida pregressa do aluno confirmam-se, e o professor utiliza-se dessas informações para constituir seu diagnóstico sobre o grupo e sobre os alunos individualmente, servindo-se, muitas vezes, desse diagnóstico para justificar algumas dificuldades de trabalho com o grupo, conforme se vê no depoimento a seguir:

“essa turma no ano passado passou por sete professoras. Vieram para segunda série sem estar alfabetizados por isso estou indo mais devagar com eles”. (Notas de campo – Professora da 2^a Série)

Sobre os alunos em particular, tais informações também circulavam:

“Veja o caso do M., veio transferido de uma escola como aluno aprovado para segunda série. Colocamos ele na segunda, mas vimos que ele não conseguia acompanhar, então conversou-se com os pais e eles autorizaram para trazermos ele para a primeira novamente. Já é o segundo ano que ele repete a primeira série nessa escola.” (Notas de campo – Professor da 1^a série)

Esse conjunto de informações, partilhado pelos professores, às vezes de maneira difusa e desconexa, pelos corredores, nos momentos de intervalo, na sala dos professores, acaba sendo orientador da percepção que o professor vai forjar sobre a sua turma e seus alunos individualmente.

No processo de trabalho cotidiano, algumas dessas percepções vão sendo modificadas ou reiteradas. Identificou-se que o acompanhamento dos alunos é feito de forma muito intuitiva pelos professores. Não existe precisão nem nos critérios, nem nos instrumentos avaliativos. Os professores dizem acompanhar a produção dos alunos em sala através dos cadernos, das tarefas desenvolvidas e de algumas atividades pontuais de avaliação, como provas, leitura oral, produção de pequenos textos etc.



Nesse contexto de imprecisão e precariedade, os professores iam assumindo percepções sobre seus alunos, os quais, ao demarcar sua relação com o conhecimento, iam também constituindo suas identidades no processo de ensinar e aprender.

Na constituição das diferenças que interferiam de maneira negativa, nas práticas curriculares desenvolvidas, organizaram-se as diferenças identificadas pelos professores em três grupos:

- diferenças na forma de lidar com o conhecimento escolar: aquelas apontadas pelos professores como “dificuldades de aprendizagem”. Revelava-se nas dificuldades dos alunos durante a alfabetização, com a matemática, com a leitura e a interpretação de texto, como também em suas capacidades de ir além daquilo proposto pelo professor;
- diferenças na adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola: aquelas decorrentes da dificuldade, presente em algumas crianças, de compreender o que se espera delas e, por isso, comportarem-se inadequadamente no espaço escolar.
- diferenças oriundas de deficiências legitimadas: aquelas deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal, como no caso aqui estudado, a cegueira.

Um primeiro aspecto importante na análise do tipo de diferença que, na percepção dos professores, interferia na prática curricular desenvolvida pela escola era a dissociação entre o processo de ensino e aprendizagem e suas decorrências.

As diferenças apontadas pelos professores, em suas práticas, eram diferenças ‘dos alunos’, originárias dos seus processos de aprendizagem. Em nenhum momento serviam para questionar, rever ou reorientar o processo de ensino. Por exemplo, em uma das turmas de primeira série, de 29 alunos, 22 não estavam conseguindo se alfabetizar e freqüentavam o serviço de apoio. A professora dessa turma, várias vezes, dizia que se o problema fosse o seu método de ensino, ela não teria tido êxito com nenhum aluno, o que demonstrava que era uma dificuldade das crianças.

É interessante o tipo de decorrência que tal dissociação traz para as práticas curriculares dos professores: quando precisam orientar suas escolhas didáticas centram-se no ensino, quando precisam identificar as dificuldades do processo centram-se na aprendizagem. Por isso, pode-se entender que, segundo Sampaio (1998, p.82), como o currículo está bem delineado e estruturado num todo do qual não parecem fazer parte os alunos, quando o professor percebe falhas no processo de transmissão, ele reorganiza as novas etapas do ensino, mas sem prever retornos ou desvios do movimento curricular. Não é um currículo orientado pelas aprendizagens, por isso, as perdas e as dificuldades são sempre entendidas como dos alunos. Nesse sentido, “o que se perde permanece perdido”, e o professor continua buscando investir em quem consegue acompanhar este processo.

Ao mesmo tempo, ocorre o que Laterman (2004) identificou no seu processo de pesquisa, a naturalização da presença desses alunos que não acompanham o ensino, ou seja, o sucesso de muitos serve de justificação para as práticas curriculares adotadas, como no caso da professora acima, mesmo que isso leve ao insucesso de alguns.

Na lógica curricular adotada, a diferença é vista como um empecilho, uma dificuldade que precisa ser superada, no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento, ao mesmo tempo em que é entendida como um mal que sempre vai existir e que por isso precisa apenas ser administrado para ter níveis toleráveis.

O processo de identificação das diferenças que atrapalham o ensino, nesse sentido, torna-se essencial para a manutenção adequada da prática curricular escolhida.

Foi possível perceber, por exemplo, que no caso do primeiro grupo, as diferenças frente ao conhecimento escolar, eram demarcadas principalmente pelas dificuldades de leitura e escrita. Dada a ênfase curricular no domínio do código lingüístico, as dificuldades de alfabetização tornavam-se extremamente incômodas para a prática curricular adotada. Sendo o foco das Séries Iniciais, a leitura e escrita, as dificuldades que os



alunos apresentavam para dominar esses processos eram as que mais se destacavam como impedoras dos seus avanços na prática escolar.

Então, percebeu-se que as diferenças na aprendizagem dos conteúdos escolares, vivenciadas pelos alunos, têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. Qualquer dificuldade nesse aspecto vai criar ainda mais situações de desvantagens para os alunos, considerando a forma como se processa o ensino.

A prática curricular, por ser orientada ao coletivo, exige do aluno um trabalho individualizado, na medida em que prevê uma exposição, exercitação e fixação. O aluno que não conseguir trabalhar dessa forma vai ter o seu desempenho prejudicado e vai experimentar uma grande diferenciação entre ele e seus colegas. Com o passar do tempo, essa dificuldade acaba limitando suas possibilidades de aprendizagem em sala, dando origem, no caso da escola estudada, ao grande número de crianças encaminhadas ao serviço de apoio.

Percebemos, portanto, como o tipo de diferença identificada na sala de aula tem relação direta com a prática curricular desenvolvida. Como o trabalho com o conteúdo é frágil, as questões relativas ao conhecimento, com exceção da leitura e escrita, não se colocam como problemáticas.

Um outro grupo de diferenças, que se destacavam como atrapalhando as práticas curriculares estudadas, dizia respeito aos alunos que não se adaptavam ao espaço e ao tempo de sala de aula. Eram alunos que, por algum motivo, não compreendiam a forma do trabalho escolar e o boicotavam, ou então se submetiam, mas sem sucesso. Nesse grupo, encontravam-se os “bagunceiros”, os “dispersos”, os “hiperativos”, os “preguiçosos”, que, fatalmente, atreladas a essas características tornavam-se os “repetentes” e “evadidos”.

Esses alunos são apontados pelos professores como aqueles que “mais incomodam”. Esse incômodo, na maioria das vezes, relaciona-se ao fato de que estes sujeitos desafiam a organização do trabalho escolar quando não conseguem aprender. Distanciam-se do trabalho escolar e, em função disso, perturbam a ordem “natural” da sala de aula. São aqueles alunos que não fazem por “não querer fazer”, por “não entender”, por “não saber”. São aqueles dos quais o professor se queixa: “ele não faz só para me incomodar” e às vezes são aqueles que, de fato, não fazem para “incomodar” mesmo, porque foi esta a estratégia de sobrevivência encontrada nesse espaço.

Sendo muitas vezes o conteúdo ensinado uma habilidade a ser adquirida, fala-se então de comportamento, de forma de agir que, às vezes, torna-se o principal a ser ensinado em determinada situação. Por isso, os alunos “bagunceiros, distraídos, preguiçosos” atrapalham tanto quanto aquele que apresenta uma determinada dificuldade cognitiva. Às vezes, o que está sendo ensinado tem como conteúdo um jeito de fala, de vestir, de se comportar.

Em suma, ter um comportamento diferente daquele necessário ao trabalho escolar gera para o aluno tantos problemas quanto não dominar determinado conteúdo. No caso da escola estudada, percebeu-se que como a função regulativa é forte, não aprender passa a ser definido também pela incapacidade da criança em dominar as regras necessárias para o trabalho pedagógico.

No caso das diferenças, notou-se que, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p.226), os alunos rapidamente aprendem o que se espera deles em cada tipo de atividade.

Uma vez que, no curso de sua experiência escolar, perceba as exigências que cada tarefa requer, a estrutura destas molda seu trabalho intelectual, seu comportamento na aula, com os demais companheiros e com o próprio professor. O ato de assumir tais parâmetros é fundamental para a própria autodireção do aluno e para a conquista do controle de sua conduta canalizada pela ordem interna da atividade inerente a cada tipo de tarefa.

Na verdade, as observações foram mostrando que a diferença que mais incomoda a prática docente é aquela a qual se expressa no aluno que não domina esta forma de funcionamento escolar, aquele que não acompanha, porque não vê sentido, porque não compreende e, depois, porque já não se importa mais em acompanhar.



Com relação ao último grupo, identificado como uma diferença relevante no processo ensino e aprendizagem, destacam-se aqueles alunos marcadamente diferentes, vistos e apontados como portadores de alguma deficiência ou incapacidade cognitiva.

Esses alunos ditos deficientes que se encontravam incluídos eram em número de sete, sendo que um freqüentava a escola num período e no outro uma escola especial, um ainda não havia sido encaminhado para nenhum serviço e cinco freqüentavam o Serviço de Educação Especial da escola. O que vimos no cotidiano de sala de aula é que essas crianças aparentemente apresentavam as mesmas dificuldades daquelas já apontadas no primeiro grupo, ou seja, dificuldades de alfabetização e de operar com a lógica matemática. No entanto, o fato de terem um diagnóstico parecia que gerava a explicação necessária para o professor modificar sua ação diante delas. Eram tratadas de maneira diferente daquelas que compunham o primeiro grupo.

Percebeu-se que eram tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, raramente eram punidos ou chamados à atenção em classe, assim como pareciam estar aliados do processo. Se quisessem copiar, copiavam, se quisessem fazer, faziam, se quisessem ir, iam. Muitas vezes ouviam-se os professores afirmando sobre esses alunos, “queria ter uma sala cheia de alunos como o ..., ele não me incomoda”.

Essa ausência de incômodo refletia que, no contexto da sala de aula, esses alunos eram completamente invisíveis para os professores. Não havia esforço para possibilitar-lhes aprendizagens, porque, em função do seu diagnóstico declarado, os professores se viam autorizados a não investir neles e, então, às vezes, numa turma cheia de “alunos problemas” escolhiam aqueles que, na sua ótica, tinha condições de superar suas dificuldades. Dessa forma, os professores acabavam não se relacionando com essas crianças, ou melhor, estabelecendo com elas o que Amaral (1997) chama de “café com leite” (Café com leite é uma expressão utilizada para designar uma pessoa com a qual estabelecemos uma simulação de interação, “aquele faz de conta que é, mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado”(AMARAL, 1997, p.28).

Dito dessa forma parece que estas escolhas são deliberadas e racionalmente premeditadas pelo professor. No entanto, o currículo vai se constituindo de tal modo e criando redes tão bem atreladas que, muitas vezes, o sujeito que está no meio da ação não percebe para onde suas escolhas o estão levando e essas escolhas, apesar de serem individuais, na perspectiva que estamos trabalhando, são sempre sociais.

Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p.74):

A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito social do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmo. (...)

A análise da prática como reificação social das ações conduz a consideração de que, uma vez que se parte de uma determinada prática consolidada como produto humano, a ação individual e coletiva é a possibilidade dialeticamente configurada pela iniciativa e pela capacidade dos sujeitos, jogando no terreno dos limites, sempre flexíveis, do *habitus* e da institucionalização.

Nesse sentido, a identificação da diferença e as possibilidades de atendimento pensadas são decorrentes dos próprios princípios orientadores da prática curricular. Nas situações observadas, vê-se que as diferenças são valoradas negativamente pelas práticas curriculares de sala de aula. Com base nessa valoração, as diferenças que incomodam são identificadas por práticas intuitivas pouco sistematizadas e sem orientações específicas pelos professores e decorrem da sua observação e interação com os colegas do cotidiano escolar.

As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam ao entendimento da diferença como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pela dissociação do processo de ensino e aprendizagem, a diferença é vista sempre como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado.



Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a diferença precisa, portanto ser trabalhada em outros tempos e espaços que não os da sala de aula. São constituídos então espaços para atendimento dessas diferenças no cotidiano escolar.

A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, são incorporadas à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e, mais uma vez, as perguntas, nomeadamente curriculares, não são feitas.

A grande questão que fica é que, mais uma vez, quando estamos diante de trajetórias escolares marcadas pela exclusão, temos uma tendência de nos focar nas histórias individuais dos sujeitos esquecendo-nos do alerta de Elias (*apud* Lahire, 1997, p.18), de que “o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o tecido de imbricações sociais com os outros”.

Por esta lógica, o processo de ensino e aprendizagem é que precisa ser o nosso foco de análise caso se queira re-significar as diferenças na escola.

Precisa-se compreender que os princípios de homogeneização, classificação, hierarquização são princípios ainda presentes na cultura escolar e que levam a definição de quem são os “outsiders” do processo pedagógico. A deficiência, neste caso configura-se numa inferioridade de poder que torna-se uma “inferioridade humana”.

Os professores revelam dificuldade de buscar outras formas de adaptação, justamente porque as práticas curriculares uniformizam o tratamento oferecido aos sujeitos, sendo a diferenciação procedente, entre outros aspectos, do próprio processo de uniformização das práticas curriculares levadas a efeito na sala de aula. As diferenças, conforme já apontado, são percebidas como menos, como obstáculo para a prática curricular sedimentada, sendo identificadas a partir dos princípios orientadores dessas práticas.

Questões apontadas por Elias, como coesão grupal, autopercepção e reconhecimento, são identificadas nas práticas curriculares da escola e ajudam a desenhar a idéia de normalidade e de deficiência em seu cotidiano. Assim como em Winston Parva, não se trata de inocentar um grupo ou outro, mas de perceber as características estruturais desta relação.

A compreensão da deficiência como um déficit, um determinado modo de aprender instituído como normal, a dissociação do ensino e da aprendizagem e, com isso, o deslocamento da dificuldade do processo para o aluno, fazem emergir a idéia de que existe um grupo estabelecido no cotidiano escolar e um grupo “outsiders”.

Como todo grupo estabelecido, estratégias de perpetuação e auto-proteção são utilizadas. Preconceitos são constituídos, discriminações são feitas. No entanto, dada à dinamicidade das interações sociais, podem também ser alteradas.

Isto posto, é preciso refletir, como Elias, sobre o tipo de relação constituída neste contexto compreendendo, muitas vezes, que as alternativas sugeridas para o atendimento das diferenças, aí já entendidas como dos alunos, no espaço escolar, configuram-se em espaços e tempos fora da sala de aula. A diferença é expurgada e as formas de atendê-la constituem-se em nichos dentro do espaço escolar, em que, de certa forma, é possível ser diferente, mesmo que identificado como “outsiders”, sem colocar em risco a ordem curricular que instituiu os estabelecidos.



Portanto, criar outro tipo de compreensão sobre a diferença, em especial sobre a deficiência no espaço escolar, é condição *sine qua non* para outros princípios curriculares que certamente levarão a novas configurações entre os grupos.

Referências:

- AMARAL, Ligia A. et all. 1997. **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e praticas**. SP: Summus.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.
- CANGUILHEM, Georges. 1995. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ELIAS, Norbert. 1993. **A sociedade dos indivíduos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____ & SCOTSON, J. L. 2000. **Os estabelecidos e os “outsiders”:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- ESTEBAN, Maria Teresa. 2004. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio B., PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite(orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: Dp & A editora.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1993. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 2000. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed.
- _____. 2003. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Edições Asa.
- _____. 1999. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GOFFMAN, Erving. 1988. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro : Guanabara.
- LAHIRE, Bernard. 1997. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, Ática
- _____. 2002. **Homem Plural**. Rio de Janeiro: Vozes.
- LATERMAN, Ilana. 2004. **Quando o aluno “não acompanha”o ensino: um estudo com professores de séries iniciais**. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado.
- LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**. Caxambu: 28ª Reunião Anual da ANPED.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: Educ.
- SKLIAR, Carlos e SOUZA, Regina Maria de.(2000). **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação**. (s/f)
- VYGOTSKI, L.S. 1998. **Obras escogidas**. Madrid : Editorial Pedagógica. 6 v. v.5