

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação

**NOVAS TRILHAS NA EDUCAÇÃO:
desafios na concretização de uma proposta curricular
democrática**

Stefania de Resende Negri

BELO HORIZONTE
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Stefania de Resende Negri

**NOVAS TRILHAS NA EDUCAÇÃO:
desafios na concretização de uma proposta curricular
democrática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação Escolar – Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Salgado de Souza

BELO HORIZONTE
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

N389n	<p>Negri, Stefania de Resende</p> <p>Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática / Stefania de Resende Negri. Belo Horizonte, 2007. 216f.</p> <p>Orientadora: Maria Inez Salgado de Souza Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Bibliografia.</p> <p>1. Escolas particulares. 2. Inovações educacionais. 3. Currículos – Práticas de ensino. I. Souza, Maria Inez Salgado de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.</p> <p>Título.</p> <p>CDU: 371.214</p>
-------	--

Stefania de Resende Negri

Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e aprovada, em 14 de dezembro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Doutora Maria Inez Salgado de Souza (Orientadora) – PUC Minas

Profa. Doutora Maria Alice de Lima Gomes Nogueira – UFMG

Profa. Doutora Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pelo incentivo constante e pelo apoio irrestrito.

À profa. Maria Inez, minha orientadora, por ter compartilhado o desafio de realizar esta pesquisa e por ter me guiado neste percurso com sabedoria e dedicação.

Às professoras da Banca Examinadora, pela disponibilidade e pelo interesse em meu trabalho.

À profa. Rita Amélia, pelas sensatas contribuições, indispensáveis ao meu crescimento acadêmico.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas, pelos conhecimentos construídos ao longo do curso, e à equipe de funcionários, pelas colaborações prestadas.

Aos caros colegas de curso, companheiros nesta caminhada, por todos os momentos que, juntos, vivenciamos.

Aos profissionais e aos alunos da “Escola Albatroz”, por terem me acolhido sem restrições, colaborando com meu trabalho e tornando-se verdadeiros parceiros nesta pesquisa.

Aos diretores, coordenadores e colegas de trabalho, pelo apoio e pela compreensão.

Ao Cláudio, pelo incentivo e pela paciência, aos amigos, pela sua presença, e àqueles que, de alguma forma, contribuíram à realização desta pesquisa, em especial à Beth.

“O cerne ético, antropológico e político do conhecimento, ou seja, a radicalidade democrática e a inclinação a soluções pacíficas dos conflitos que surgem no convívio social humano, são dimensões do conhecimento que precisam ser criadas no interior dos processos de aprendizagem. Em termos mais tradicionais, trata-se da formação humana e política dos cidadãos. Hoje a virada epistemológica na educação tem tudo a ver com a sobrevivência e a qualidade de vida do futuro neste planeta. Trata-se de incluir, no próprio aprender, *o aprender vida e aprender mundo*, com vistas à construção de um mundo *onde caibam todos*.”

Hugo Assmann (“Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente”)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as possibilidades de inovação em uma escola da rede privada, cujas propostas e práticas curriculares expressam uma preocupação com a formação de indivíduos abertos às diversidades socioculturais e preparados para conviver e atuar em uma sociedade mais democrática. Análises da história da educação brasileira demonstram que, em nosso país, as camadas econômica e culturalmente privilegiadas têm sido preparadas para adquirir os conhecimentos legitimados, os quais deformam ou excluem de seus discursos as vozes dos grupos minoritários. Para que os alunos provenientes desses estratos sociais construam os saberes e a sensibilidade necessários para intervir na realidade, promovendo transformações, defendemos a necessidade de novas reflexões sobre as finalidades da escola e uma ressignificação dos conteúdos nela contemplados. Com o propósito de verificar *se e de que forma* essa demanda tem sido trabalhada na prática escolar, foi desenvolvido um estudo de caso de cunho qualitativo, em uma instituição particular de ensino, supostamente inovadora. Além da análise documental, da realização de entrevistas e da observação sistemática das reuniões pedagógicas e dos encontros de supervisão, foram acompanhadas as aulas de disciplinas convencionais e de atividades pedagógicas não-convencionais desenvolvidas nessa escola. A interpretação das informações obtidas no trabalho de campo foi realizada tomando como referencial teórico algumas vertentes das teorias educacionais críticas e pós-críticas. Constatou-se como é complexa e dinâmica a concretização do processo de inovação curricular na perspectiva aqui adotada e foram traçados os alcances e os limites das tentativas que vêm sendo realizadas na instituição investigada.

Palavras-chave: ensino privado, inovação, propostas e práticas curriculares

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the possibilities for innovation in a private school, where the curriculum, both proposed and in practice, expresses a concern for the education of individuals open to socio-cultural diversity, preparing them to live and participate in a more democratic society. Analysis of Brazilian education history shows that, in our country, the socially and culturally privileged have been prepared to acquire the legitimated knowledges, which discourse results in the distortion or exclusion of the voices of minority groups. For those students from this social strata to build the knowledge and sensibility necessary to intervene and to promote change of this reality, we defend the need for new thinking regarding the purpose of school and the reconceptualization of the content held therein. With the intention of verifying *if* and *in what form* this action has been worked into school practices, a qualitative case study was developed within a supposedly innovative private educational institution. The analysis consisted of documents reviews, interviews and observation of meetings with teachers and educational supervisors as well as monitoring of conventional classes and non-conventional educational activities developed at the school. The interpretation of the information obtained in the field was done using some aspects of critical and post-critical theories of education as benchmarks. It shows how complex and dynamic is the implementation process of the innovative curriculum as well as the scope and limits of what this institution is trying to achieve.

Key-words: private education, innovation, curricular proposals and practices

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
1.1 Contribuições das análises curriculares críticas ao desenvolvimento da pesquisa	18
1.2 Pontos de convergência e de divergência entre as análises críticas e pós-críticas: ruptura ou continuidade?	27
1.3 Aspectos metodológicos da pesquisa	40
1.3.1 Fase exploratória	43
1.3.2 Análise sistemática	45
1.3.3 Fase interpretativa	47
2 O ENSINO PRIVADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	49
2.1 A apropriação do público pelo privado: breve panorama da instrução no Brasil dos tempos coloniais até a década de 1960	50
2.2 A persistência do dualismo público/privado no sistema educacional brasileiro contemporâneo	55
2.3 Uma tipologia das escolas privadas de educação básica e algumas considerações sobre a instituição analisada	63
3 O CURRÍCULO PRESCRITO: ANÁLISE DOCUMENTAL DA ESCOLA INVESTIGADA	73
3.1 As finalidades da instituição e seus fundamentos epistemológicos e político-sociais	75
3.2 A organização do ensino, a seleção dos conteúdos curriculares e o sistema avaliativo	81
3.3 Considerações sobre a análise documental	88

4 O COTIDIANO ESCOLAR E OS SUJEITOS NO UNIVERSO DA ESCOLA	92
4.1 A organização espaço-temporal e a instituição das normas escolares	92
4.2 A centralidade dos sujeitos socioculturais no universo escolar	97
4.2.1 Os educandos	98
4.2.2 As famílias	102
4.2.3 A equipe pedagógica	108
5 O PLANEJAMENTO, AS PRÁTICAS CURRICULARES E OS DISCURSOS A ELAS SUBJACENTES	113
5.1 O planejamento das atividades curriculares	114
5.2 A prática curricular em sala de aula	127
5.2.1 As aulas de Matemática: “Se eu soubesse, seria doido, cara”	131
5.2.2 As aulas de Ciências Naturais: “O modelo do Big Bang é tão válido (ou inválido) como os outros”	140
5.2.3 As aulas de Filosofia e de Aikidô: “Uma idéia pode fazer a diferença, nem que seja incomodando”	152
5.2.4 As aulas de Assembléia Escolar: “A gente tem que quebrar os tabus existentes na sociedade”	163
5.3 O desenvolvimento das atividades avaliativas	173
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
APÊNDICES	206
ANEXOS	211

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como pano de fundo as constatações da análise social que indicam uma efervescência de propostas de mudança no segmento educacional, abrangendo, mais recentemente, também as instituições de ensino da rede privada. De fato, o tipo de educação oferecido por essas escolas, assim como o conceito de ensino de qualidade por elas proposto, vêm sendo questionados, abrindo espaço para um rico campo de investigações na área educacional, em específico na linha do currículo. Tendo isso em vista, a finalidade principal desta dissertação é analisar os alcances e os limites da proposta e das práticas curriculares de uma instituição de ensino da rede privada, supostamente inovadora.

No âmbito deste estudo, será considerada como inovadora aquela escola que, ao atender as classes sociais mais privilegiadas da população, tanto econômica quanto culturalmente, esteja empreendendo esforços para conferir centralidade às diversidades socioculturais em seu currículo, visando à formação de uma cidadania crítica e da responsabilidade social entre seus alunos. Ao incluir as vozes das minorias entre seus conteúdos culturais, tal escola estaria, portanto, buscando romper com a homogeneização do currículo dito hegemônico ou tradicional e comprometendo-se, dessa forma, com uma educação democrática¹. Através desta pesquisa, buscar-se-á verificar qual sentido tem sido atribuído à inovação curricular na instituição analisada e se a mesma contempla uma abordagem das diversidades socioculturais no currículo escolar, uma vez que essa questão consiste em uma problemática central na educação contemporânea.

Veiga (2003) distingue a inovação regulatória ou técnica, imposta de fora e orientada por preocupações de padronização e de controle centralizado, da inovação

¹ Os termos democrático, emancipador e transformador serão considerados equivalentes neste estudo e empregados para denotar uma concepção educacional inovadora, pois voltada à inclusão das vozes de todos os grupos socioculturais no currículo escolar e à formação de cidadãos abertos às diversidades e comprometidos em combater formas sociais injustas e desiguais. Cf. Apple e Beane (2001), Connell (1995b), Santomé (1998). Um aprofundamento sobre o significado de uma proposta educacional democrática na visão desses autores consta no capítulo 1.1 desta dissertação.

emancipatória, que é participativa e busca uma ruptura em relação ao *status quo*.

Afirma ela:

Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela *deslegitima* as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade. (VEIGA, 2003, p.274)

A importância de novas formas de organização curricular deriva das próprias características do mundo atual, definido por diversos autores como pós-moderno². De fato, Estados, organizações governamentais e não governamentais e indivíduos têm estabelecido múltiplas relações entre si, levando a um inevitável e cada vez mais constante contato e confronto entre diferentes culturas, grupos sociais, gêneros e etnias (COSTA, Marisa V., 2002). Dentro de nosso país, em específico, a diversidade sempre esteve presente em nosso cotidiano, muitas vezes, porém, escondida sob um aparente cenário de aceitação das diferenças e de negação do preconceito. Entretanto, uma observação mais atenta da sociedade brasileira revela a complexidade da questão, uma vez que encontramos grupos que se distinguem e se contrapõem não apenas por suas crenças, valores, costumes e visões de mundo, mas também pelas oportunidades de acesso às informações, de exercício da cidadania e de afirmação da própria identidade. Com efeito, sustenta Dayrell (1996, p.137):

A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência, quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica.

Na área educacional, nota-se que, freqüentemente, as próprias instituições de ensino, através da implementação de políticas curriculares homogeneizantes³, acabam

² As recentes análises pós-modernas e seus impactos sobre as teorias educacionais serão discutidas mais detalhadamente no próximo capítulo desta dissertação.

³ Segundo LOPES (2005, p.74), as atuais políticas curriculares do MEC, ao mesmo tempo em que afirmam a flexibilidade das diretrizes e dos parâmetros curriculares e a suposta possibilidade de se valorizar a pluralidade cultural, exercem um controle sobre o tratamento dado às diversidades, mediante a organização de avaliações centradas em padrões comuns.

por velar essas disparidades, trabalhando em prol da cultura dominante e dificultando uma construção crítica dos saberes, que requer a plena inserção de todos os grupos no currículo escolar. Argumentam Hargreaves, Earl e Ryan (2001) que as escolas devem preparar seus alunos para um mundo em mudança e que o currículo tradicional, fortemente compartimentado em disciplinas e mais centrado nos conteúdos do que nos processos, está em crise por não conseguir atender a essa necessidade. Por isso, concepções estreitas dos currículos escolares, que privilegiam alguns tipos de conhecimentos em detrimento de outros e que os apresentam como fatos inquestionáveis, necessitam ser repensadas. Uma das alternativas apresentadas por esses autores consiste na construção de currículos integrados, ou seja, de currículos amplos, com fronteiras menos rígidas entre as matérias e abertos a reestruturações. No entanto, alertam eles que a inovação curricular pode assumir diversas formas e significados e, portanto, também seus propósitos e sua aplicação prática podem variar. O importante é que haja clareza a respeito da temática, de maneira que ela não se torne apenas um *slogan* e que possa realmente introduzir práticas novas, fator essencial para uma educação mais adequada aos novos tempos.

Este trabalho parte da consideração de que o currículo, como sustenta Apple (2002b), consiste na seleção do conhecimento socialmente legitimado e, portanto, configura-se como o produto das tensões culturais, políticas e econômicas presentes em uma sociedade, tornando-se, predominantemente, a expressão dos interesses dominantes. No que se refere ao caso brasileiro, análises da história da educação demonstram não apenas que as políticas curriculares refletem, em grande medida, tais interesses, mas também que as camadas mais privilegiadas têm recebido, desde os tempos coloniais até os dias atuais, uma formação bastante diferenciada do restante da população. Tais fatores contribuem para uma desigual distribuição dos conhecimentos culturalmente significativos pela escola e dificultam, entre outras coisas, uma maior mobilidade social em nosso país (ALVES, 2005; LOMBARDI, 2005; SAVIANI, 2004b; SEVERINO, 2005).

Por outro lado, um sistema educativo com essa configuração se revela prejudicial não apenas para os grupos menos favorecidos, mas para a sociedade como um todo, uma vez que a formação alheia às diversidades tem como efeito o aumento de casos

de conflito em ambos os sentidos, ou seja, de indivíduos das camadas privilegiadas contra aqueles pertencentes a grupos minoritários e vice-versa, dentre tantos outros aspectos negativos. A intolerância em relação às diferenças e a violência cada vez mais latente em nossa sociedade são vivenciadas por todos nós em nosso dia-a-dia e podem também ser atestadas pela grande evidência que o tema adquiriu na mídia atualmente, envolvendo como agressores inclusive jovens das classes médias e altas que, teoricamente, freqüentariam “boas” escolas.

Diante desse quadro, cabe refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas curriculares mais adequadas ao nosso contexto social, caracterizado pela existência de significativas desigualdades entre os grupos socioculturais que o compõem, e questionar o que caracteriza uma boa escola, visto que, apesar de não ser a única, ainda é uma das principais instâncias responsáveis pela formação de nossas crianças e adolescentes. Salienta Canen (2002, p.175) que o aumento crescente das tensões entre os grupos dominantes e aqueles marginalizados contribui “(...) para reforçar a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados”. Com efeito, é preciso resgatar aquela que deveria ser a função primordial da educação, ou seja, a formação de cidadãos capazes de atuar na sociedade para torná-la mais igualitária e democrática. Afinal, mesmo quando oferecida por um estabelecimento privado, a educação tem uma função essencialmente pública.

É interessante lembrar que, já nas décadas de 1950/60, Adorno evidenciava as relações de poder presentes nas instituições de ensino, idéia esta desenvolvida posteriormente pelas teorias curriculares críticas e que denuncia o processo de alienação e de massificação dos indivíduos das diversas classes socioculturais por meio da educação, visto que eles recebem uma semiformação, isto é, uma educação fragmentada e acrítica. Em oposição a essa tendência, o autor afirmava a necessidade de uma educação voltada à emancipação dos indivíduos e à transformação das relações sociais por meio do currículo, de modo que as diferenças não se transformassem em desigualdades (VILELA, 2005). Assim sendo, faz-se necessária uma prática pedagógica comprometida com uma educação transformadora, voltada à formação integral e cidadã de todos os alunos, a qual implica a busca, no nível local, de

possibilidades de ruptura dentro das políticas curriculares, em um movimento de contra-hegemonia e de ressignificação dos conhecimentos. Como propõe Santomé (1998), um “projeto curricular emancipador” deve contemplar conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos. De fato, a formulação de políticas curriculares mais adequadas ao nosso contexto social não garante uma mais justa distribuição dos conhecimentos, se as mesmas não forem sustentadas por práticas pedagógicas comprometidas com uma educação democrática.

Percebe-se, entretanto, que projetos e estudos de caso relacionados à questão da “justiça curricular” (Connell, 1995b) estão quase sempre voltados às escolas da rede pública, sendo ainda bastante escassas as pesquisas no setor privado. Porém, também nas escolas particulares, que atendem aos setores mais favorecidos de nossa sociedade, a organização curricular precisa ser repensada. Com efeito, nas instituições de ambos os segmentos, o ensino ainda é muitas vezes reduzido a um conteudismo descontextualizado de nossas práticas sociais e o discurso elitista é pouco questionado, sendo a diversidade sociocultural tratada de modo essencialmente folclórico, estereotipado e fragmentado, sem considerar em profundidade os mecanismos históricos, políticos e sociais de formação e de exclusão de identidades (CANEN, 2002). Assim sendo, propostas e práticas educacionais comprometidas com a transformação devem se desenvolver também nas instituições privadas de ensino, visando à contemplação das diversidades e à construção de relações sociais mais democráticas.

Acreditamos, portanto, ser de extrema importância que também os alunos provenientes das camadas mais favorecidas construam uma sólida noção de responsabilidade social, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade mais justa e humanitária. Como ressalta Reis (2000), há uma carência de estudos em nosso país sobre a dinâmica das estruturas de desigualdades e, em especial, sobre as percepções das elites acerca das disparidades socioculturais. Uma interessante maneira de abordar o tema é justamente através de análises na área educacional, apontada por diversos segmentos da sociedade brasileira, de acordo com a pesquisa da autora, como possível meio de solução dessa questão. Isso posto, quais os tipos de saberes são contemplados pelas escolas que atendem a esses grupos, no momento do

planejamento de suas propostas curriculares? E, uma vez identificados esses saberes, como traduzi-los em práticas curriculares que contribuam, de forma efetiva, para a construção de uma visão crítica de nossa realidade social e para uma real abertura às diversidades socioculturais? Ou, ainda, quais argumentos podem sensibilizar as camadas privilegiadas e obter sua cooperação em relação a práticas curriculares inovadoras e de cunho social? Como defende Tomaz Tadeu,

(...) identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los. (SILVA, 2003, p.202)

Possíveis respostas para esses questionamentos vêm sendo traçadas por autores como Young (2000), Apple e Beane (2001) e Connell (1995b), dentre outros, os quais afirmam a centralidade do currículo na exclusão ou na inclusão de determinados grupos mediante a ação da escola e colocam-se a favor de um currículo mais democrático, capaz de romper com as tradicionais estruturas de poder e de controle social. Algumas contribuições relevantes podem também advir das teorias pós-críticas do currículo, as quais, sem romper totalmente com a tendência crítica, questionam os discursos e as metanarrativas existentes por trás dos currículos e buscam ampliar as bases de análise, considerando não apenas as categorias de poder econômico e de classe social, mas, sobretudo, a questão do pluralismo cultural. Este é, portanto, um problema central nos atuais debates curriculares, para o qual ainda estão sendo analisadas alternativas passíveis de aplicação na prática pedagógica. Torna-se, assim, evidente a relevância de um estudo voltado à investigação, dentro do campo curricular, da possibilidade de mudanças ou de inovações nos contextos educacionais, o qual possa fornecer contribuições válidas para futuras pesquisas sobre este tema.

A fim de verificar as possibilidades da educação formal em responder a essas demandas faz-se, portanto, necessária uma reflexão sobre a forma como os conteúdos curriculares têm sido selecionados e efetivamente trabalhados em sala de aula. Tendo isso em vista, coloca-se como problemática principal da presente pesquisa a seguinte questão: De que forma as instituições particulares de ensino têm abordado as diferenças socioculturais e qual sua capacidade de inseri-las no currículo prescrito,

desconstruindo discursos que silenciam ou estereotipam o outro? Buscando auxiliar no esclarecimento de tal problemática, o objetivo geral desta dissertação consiste na realização de um estudo de caso, em uma escola da rede privada de Belo Horizonte, para desvendar como a mesma lida com as diferenças e como prepara seus alunos para conviver com essa dimensão na vida social, ao materializar as prescrições curriculares oficiais. Para alcançar essa finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a- Analisar a proposta curricular da escola para verificar se os conteúdos prescritos contemplam as diversidades socioculturais e se expressam uma preocupação com a formação de indivíduos críticos e conscientes.

b- Observar o desenvolvimento, na escola e na sala de aula, das práticas curriculares para analisar como os conteúdos escolares são organizados e trabalhados nesta instituição.

c- Apontar os limites e as possibilidades das práticas curriculares observadas em relação à preparação de cidadãos capacitados para conviver e atuar em uma sociedade que comporte formas sociais mais justas e igualitárias.

Assim estabelecidos os objetivos, o relato desta pesquisa está organizado em seis capítulos. O primeiro tem como propósito definir os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa e com os quais procuramos estabelecer um diálogo, almejando encontrar pistas para as indagações levantadas nesta introdução. A temática será analisada considerando algumas categorias propostas tanto pelas teorias críticas e sociológicas do currículo, quanto pelas abordagens pós-críticas ou pós-modernas, as quais consideramos válidas para as finalidades deste estudo. Nesse mesmo capítulo, serão traçados os fundamentos metodológicos que orientaram a investigação e explicadas as principais etapas de seu desenvolvimento.

O segundo capítulo consistirá em uma contextualização histórica do objeto de pesquisa, buscando compreender as relações entre o ensino público e privado em nosso país e o tipo de formação recebido pelas camadas mais privilegiadas da nossa população ao longo do tempo. Será também descrita uma tipologia das escolas

privadas de educação básica no Brasil e proceder-se-á a uma primeira apresentação da instituição investigada, a partir de sua aproximação com um dos grupos do universo escolar considerado.

O terceiro capítulo, por sua vez, tratará da proposta curricular formal da escola analisada. Nessa parte da dissertação, buscar-se-á verificar, mediante uma análise documental, se o currículo prescrito por essa instituição expressa uma preocupação em oferecer a seus alunos uma formação crítica e voltada à transformação das relações socioculturais. Já o quarto capítulo será dedicado a uma descrição densa do contexto em que foi realizada a pesquisa, possível graças à observação direta, realizada durante o trabalho de campo. Paralelamente à descrição dos fatores estruturantes do cotidiano escolar, será traçado um perfil dos sujeitos que interagem no universo da instituição investigada.

O quinto capítulo, de importância central nesta dissertação, será dedicado à análise do desenvolvimento das atividades curriculares na prática escolar, buscando articular as informações concretas com o referencial teórico adotado, tendo em vista as indagações apresentadas nesta introdução. Em linhas gerais, serão contemplados, nesse capítulo, o planejamento curricular por parte da equipe pedagógica da instituição, a prática curricular em sala de aula e o desenvolvimento das atividades avaliativas. O objetivo será analisar de que maneira as prescrições curriculares constantes na proposta da escola são apropriadas e materializadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no sexto capítulo, retomaremos as principais preocupações que motivaram esta pesquisa, buscando, à luz das informações colhidas em campo e dos fundamentos teóricos estabelecidos, apresentar algumas considerações relativas aos objetivos e às questões inicialmente colocados. Buscaremos, mais especificamente, nessa última parte, relatar nossas percepções sobre os desafios percebidos na concretização de uma proposta curricular democrática por parte da escola investigada.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma discussão teórica do objeto de estudo da pesquisa, bem como os aspectos metodológicos que a orientaram. Primeiramente, a temática será analisada sob o enfoque das análises críticas e sociológicas do currículo, mostrando os aspectos em que tais teorias são ainda atuais e como podem ser válidas para os objetivos deste estudo. Em seguida, as novas abordagens trazidas pelas teorias pós-críticas ou pós-modernas e os debates gerados a partir delas serão apresentados e relacionados com as análises críticas do currículo. Dessa forma, buscar-se-á destacar tanto aqueles pontos que propiciam um avanço nas análises educacionais contemporâneas, quanto os impasses que podem surgir da utilização das novas categorias propostas e suas limitações.

É importante lembrar que não existe uma uniformidade de pensamento dentro de nenhum campo teórico, daí a preferência pelo emprego do termo no plural. Além disso, devido à complexidade e até mesmo às eventuais contradições de posicionamentos entre autores de uma mesma linha teórica, seria impossível, neste estudo, abordar todas as tendências presentes nessas teorias. Assim sendo, será traçado um panorama geral dessas análises educacionais, enfatizando, sobretudo, a questão curricular e os aspectos mais diretamente relacionados a esta pesquisa, os quais serviram como referencial teórico e como chave de interpretação da realidade investigada mediante o trabalho de campo. Por fim, serão apresentados os fundamentos metodológicos e explicadas as diversas etapas do processo de desenvolvimento da pesquisa.

1.1 Contribuições das análises curriculares críticas ao desenvolvimento da pesquisa

Uma análise voltada às políticas, propostas e práticas curriculares contemporâneas e às possibilidades de mudanças em nosso contexto educacional

requer, antes de tudo, uma reflexão sobre o processo de seleção e de reelaboração didática dos conteúdos culturais. De fato, é necessário compreender que tais elementos podem se modificar ou se reorganizar mediante renovações pedagógicas e dos programas escolares. Segundo Forquin (1993), existe uma relação orgânica entre educação e cultura⁴, uma vez que a transmissão e a perpetuação de parte das heranças culturais acumuladas pelas sociedades consiste no conteúdo primordial e na justificação última da escola. No entanto, cabe notar que aquilo que é ensinado é apenas a cultura legitimada socialmente, visto que existe uma multiplicidade de culturas, construídas e reconstruídas continuamente por diferentes grupos, em épocas e lugares distintos e de maneira nada homogênea. Segundo o autor é preciso observar a respeito da cultura que:

(...) não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, (...) que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das 'relações de força simbólicas' e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. (FORQUIN, 1993, p.14-15)

De modo similar, também os critérios de seleção cultural e de reestruturação dos conteúdos através de um trabalho de transposição didática⁵ podem variar e até mesmo se contradizer ao longo do tempo e entre diferentes grupos e sociedades. Portanto, a educação escolar e, conseqüentemente, o planejamento e a organização curricular não consistem em um simples reflexo de uma cultura inquestionável; ao contrário, são algo

⁴ Esclarece Forquin (1993, p.11-12) que o termo cultura pode assumir diferentes significações, nem sempre excludentes. Ele distingue cinco principais conceituações do termo, dentre outras possíveis: a- acepção tradicional (conhecimentos e competências dos "homens cultivados"); b- acepção descritiva, desenvolvida pelas ciências sociais (traços característicos dos modos de vida, desde os mais cotidianos, de um grupo); c- acepção diferencialista ou identitária (conhecimentos, competências, valores e símbolos específicos de uma dada comunidade); d- acepção universalista (herança ou memória comum a toda a humanidade, transcendendo os particularismos); e- acepção filosófica (estado pelo qual o homem se distancia da natureza). Segundo o autor, quando se fala em educação e em transmissão da cultura, deve-se evitar tanto uma definição muito restritiva, quanto uma definição universalista que exclui as diferenças.

⁵ Noção introduzida por Michel Verret, em meados dos anos 70 e que se refere ao processo que visa tornar os saberes e os materiais culturais selecionados pela educação escolar efetivamente transmissíveis e assimiláveis pelos alunos, mediante sua reorganização e reestruturação. Cf. FORQUIN, 1993, p.16.

dinâmico e determinado por complexas relações de poder e de interesses nem sempre claros, cuja compreensão é essencial para um estudo crítico na área educacional. Goodson (2001) alerta para a relevância dessa questão, uma vez que o currículo vem sendo tratado, segundo ele, não como uma construção social, mas como um pressuposto, como um dado atemporal e neutro. Ao contrário, o currículo pode e deve ser questionado, a fim de verificar a quais interesses responde. Nesse sentido, consideramos válida a conceituação desenvolvida pela teoria crítica, que estuda o currículo enquanto artefato social e cultural e ressalta sua temporalidade, historicidade e vinculação à organização social existente, evidenciando que não há uma transmissão neutra nem desinteressada do saber. Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser considerado apenas em termos operacionais e passa a ser visto, sobretudo, como a seleção e a forma de distribuição e de organização dos conteúdos, nas diferentes etapas da cadeia didática, atendendo a determinados interesses (FORQUIN, 1993).

Já os teóricos pós-críticos, como será discutido mais detalhadamente na próxima seção, enfatizam principalmente a articulação entre diferentes culturas no currículo, ainda que de forma integrada com suas dimensões políticas, econômicas e sociais, essenciais no estabelecimento de desigualdades e de hierarquias dentro do currículo (MACEDO, 2004). Entretanto, parece-nos essencial que, não obstante os estudos curriculares se voltem para a centralidade da cultura na negociação das identidades, os mesmos não sejam desvinculados da consideração da existência de um poder diferenciado entre as classes sociais, fator este responsável por uma considerável acentuação das disparidades em nossa sociedade. Por esse motivo, consideramos adequado conciliar a tendência crítica do campo curricular com certas colocações de autores pós-críticos, visto que tal evolução no campo evita, como sustenta Canen (2002), que as análises se limitem às tradicionais dicotomias entre ricos e pobres, oprimidos e opressores.

De todo modo, independentemente da aceção que se faz do currículo, percebe-se que os processos de elaboração das políticas curriculares continuam, apesar dos avanços, homogeneizantes⁶, reduzindo diferentes identidades a um suposto padrão comum que caracterizaria a cultura nacional. A esse respeito, Canen também observa a

⁶ Cf Introdução, nota 3.

existência de contradições discursivas na tentativa de inclusão da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De fato, segundo ela, a complexa diversidade sociocultural de nosso país acaba sendo reduzida, de modo idealizado e não problematizado, a um conjunto pacífico e homogêneo de identidades. Tendo-se em vista essa dificuldade na construção de currículos abertos à pluralidade sociocultural, são de grande relevância os questionamentos colocados pela autora:

Como promover um currículo que valorize a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, respeite diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadoras? Como trabalhar com a construção de identidades culturais sem, no entanto, homogeneizá-las? De que forma preservar padrões étnicos e culturais singulares sem, no entanto, “guetizá-los” em currículos diferenciados, ou diluí-los em currículos centralizados? (CANEN, 2002, p.192)

Não há respostas prontas nem definitivas a essas questões, mas algumas indicações são sugeridas por estudos voltados a compreender de que forma se dá a seleção dos conteúdos escolares, pois disso dependem, em grande medida, as práticas curriculares. Antes mesmo da década de 1970, Raymond Williams, um dos fundadores dos Estudos Culturais na Grã-Bretanha, ao refletir sobre os fatores culturais e sociais da educação, defendia que a “tradição seletiva” do currículo era fruto de pressões de diferentes tipos de interesses sociais e de diversas interpretações dos legados do passado. Acreditava ele que nem mesmo as classes dominantes detinham o monopólio da criação e do controle cultural, pois os bens simbólicos de uma determinada sociedade seriam construídos por indivíduos provenientes de todas as classes sociais, muito embora isso ocorresse de forma desigual (FORQUIN, 1993). No entanto, a democratização do ensino em vários países do mundo, dentre eles o Brasil, demonstrou que a igual oportunidade de acesso à escolarização não corresponde, na prática, a uma equalização dos resultados. Isso não se deve, contudo, a fatores relacionados ao mérito individual e à capacidade cognitiva de alguns alunos, mas a uma diferente apropriação dos conhecimentos, dada sua maior ou menor significação para os mesmos. De fato, ao expressar predominantemente a cultura dominante, a educação estaria criando formas mais sutis de controle social e de consolidação das diferenças (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Tendo isso em vista, tornam-se centrais as análises do currículo, que buscam não somente identificar a desigualdade educacional, mas atestam, sobretudo, a necessidade de uma reformulação dos conteúdos e da forma como eles são trabalhados pela escola, de modo a responder adequadamente a realidades heterogêneas e multifacetadas. Uma defesa consistente dessa necessidade foi formulada pela Nova Sociologia da Educação (NSE)⁷, a qual propunha um estudo crítico dos saberes escolares, selecionados no interior da cultura e dispostos de maneira hierarquizada nos currículos. Entretanto, os teóricos dessa tendência foram duramente criticados e levados a reformular seu pensamento, devido à ênfase excessiva atribuída à categoria classe social e à desconsideração dos fatores relacionados a gênero e raça de suas análises, o que impedia uma correta interpretação da problemática das desigualdades (YOUNG, 2000). De fato, Michael Young, um dos principais autores da NSE, buscou posteriormente aprimorar sua teoria, estudando a relação educação-sociedade sob uma perspectiva dialética e ressaltando a importância dos aspectos políticos, econômicos e históricos na definição dos currículos. Além disso, o currículo passou a ser considerado pelo autor como o resultado de lutas no seio da sociedade, e não como uma mecânica incorporação dos interesses dominantes. Contudo, algumas categorias, como as relações entre produção do conhecimento, produção econômica e educação continuaram ausentes de suas interpretações, de acordo com Moreira (1990), o que as tornam, isoladamente, insuficientes para responder às finalidades deste projeto.

Por esse motivo, acreditamos que outra importante contribuição para a pesquisa proposta provém dos estudos de Michael Apple, o qual buscou redefinir o campo curricular, rejeitando a tendência tecnicista predominante nos Estados Unidos até a década de 1970, que expressava uma visão instrumental e apolítica do currículo. É necessário destacar que, ao lado de estudiosos como Henry Giroux, ele consiste em

⁷ O marco de origem da NSE foi o ano de 1971, quando Michael Young publicou "*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*", que passou a ser o livro-texto do primeiro curso de Sociologia da Educação da *Open University*. Através desse livro, seus colaboradores buscaram definir um novo campo de investigação para a Sociologia da Educação, rompendo com a tradição das pesquisas sobre a estratificação social. Apesar de suas limitações e das críticas recebidas, a NSE trouxe diversas contribuições ao pensamento pedagógico, as quais continuam ainda hoje atuais. A mais significativa delas talvez seja a atenção conferida à seletividade do currículo, tendo como fundo uma preocupação com os fatores determinantes do fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas sociais menos privilegiadas. Cf. FORQUIN, 1992, p.37-41; YOUNG, 2000, p.65-71.

um dos precursores norte-americanos da assim denominada Sociologia do Currículo, voltada ao exame das relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder e ideologia, dentre outras. A preocupação principal desse novo enfoque é a análise dos fatores que contribuem, tanto no currículo formal, como no currículo em ação e no oculto⁸, para a reprodução das disparidades sociais, igualmente central nesta pesquisa. Assim sendo, Apple analisou as relações entre currículo e sociedade segundo uma abordagem de denúncia, visto que a organização curricular não é, segundo ele, democrática nem atende aos interesses dos grupos minoritários (MOREIRA; SILVA, 1994).

Porém, como aponta Moreira (2006), as teorias críticas, muito influentes no pensamento curricular brasileiro atual, carecem de recomendações práticas seja em relação à organização curricular, seja ao papel dos docentes, ao qual ainda é conferida uma ênfase demasiadamente ingênua e otimista no processo de transformação social. De fato, uma vez detectado que o currículo é expressão, em grande parte, dos interesses dominantes, como tornar presentes, de maneira contínua e processual, também os interesses dos grupos minoritários? Ou melhor, é possível seguir os direcionamentos curriculares oficiais, operacionalizando-os e adaptando-os à necessidade de um currículo mais democrático? E em que medida os projetos pedagógicos contemplam tal necessidade e que espaço é dado aos docentes, principalmente quando se trata de instituições privadas de ensino, para desenvolver uma prática inovadora?

As análises mais recentes de Apple podem oferecer indicações válidas para essas preocupações, de cunho essencialmente político. Ressalta o autor (APPLE, 2002b, p.39) que “(...) o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, sexo e religião (...)”. Segundo ele,

⁸ O currículo formal, também chamado de explícito, prescrito ou oficial, corresponde à proposta formal sancionada pela administração central e adotada por uma estrutura organizacional escolar. O currículo em ação ou real está situado em um contexto concreto de ensino e corresponde a um currículo operacional, que se desenvolve na sala de aula e na prática diária da escola. O currículo oculto, por sua vez, se refere aos processos e efeitos que fazem parte da experiência escolar, mesmo não estando previstos nos programas oficiais; corresponde às aprendizagens não previstas dos alunos, mas também a diferentes interpretações e apropriações do texto curricular, tanto pelos autores de livros, quanto por professores e estudantes. Hoje, fala-se também em currículo “realizado” e “avaliado”, mas, apesar dessas distinções, o que existe é um todo curricular, uma interseção de intenções e de práticas. Cf. PACHECO, 2005.

há, atualmente, uma forte pressão para que as metas das indústrias se tornem os principais objetivos da formação escolar, o que tem causado um recrudescimento das tendências conservadoras. Com efeito, no Brasil, são principalmente essas metas que têm determinado as renovações curriculares, de acordo com Severino (2005), e não considerações acerca das disparidades socioculturais que, no entanto, tornam-se cada vez mais urgentes. Assim sendo, é necessário resgatar a natureza ética e política do currículo e da educação. Como defende Apple (2002b, p.41):

(...) enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas (...).

Essa perspectiva é, de certa forma, mantida nos Estudos Culturais e pós-críticos, uma vez que reconhecem a necessidade de uma redefinição do currículo, tendo em vista a criação de um espaço de diálogo e de articulação entre diferentes culturas, em um processo contínuo de confronto e de negociação entre elas. Segundo Macedo (2004, p.127), “o desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade”. Porém, percebe-se que, com o desenvolvimento desses estudos, o campo curricular torna-se muito amplo e as análises, mais centradas no multiculturalismo⁹, deixam de enfatizar o papel da educação formal, enquanto a vertente crítica continua a considerar as instituições de ensino como as principais responsáveis por distribuir valores e saberes.

De toda forma, ambas as tendências defendem o fato de que as escolas contribuem para a produção e reprodução daquele conhecimento que mantém as composições econômicas, políticas e culturais vigentes, legitimando a desigual distribuição de poder na sociedade. Apple (2002b), incorporando algumas categorias defendidas pelo pensamento pós-moderno, sustenta que é necessário compreender como operam os interesses (ideológicos e materiais), determinados não apenas pelas dinâmicas de classe, mas também pelas relações de gênero e de raça, para

⁹ Canen (2002, p.175) define o multiculturalismo como o “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber (...)”. Ela acrescenta que o multiculturalismo busca “respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos nos diversos campos da vida social, incluindo a educação”. (CANEN, 2005, p.178)

estabelecer as possibilidades de alterar o *status quo*, mediante trabalhos contra-hegemônicos. Inspirando-se em Williams, julga o autor que o estabelecimento de uma cultura comum não pode se limitar à disseminação dos valores dominantes, mas deve envolver a participação de todos os grupos em sua formulação e reformulação, em um processo democrático. De fato, a unificação curricular em torno de um padrão comum e uniforme, em sociedades heterogêneas, provoca, segundo ele, novas divisões, visto que os alunos recebem o currículo de diferentes modos, de acordo com a posição social e cultural que ocupam na sociedade. Para este autor, um currículo democrático deve, portanto, reconhecer abertamente as disparidades, não buscando homogeneizar os alunos através do estabelecimento de uma suposta cultura comum, na qual as “contribuições” dos grupos minoritários são mencionadas periféricamente, enquanto são mantidas as noções hierárquicas relacionadas ao conhecimento oficial (APPLE, 2002b).

Juntamente a Beane, o autor alerta para a ambigüidade do significado de democracia na contemporaneidade, uma vez que o termo é empregado para justificar as mais diversas manobras políticas, econômicas e militares (APPLE; BEANE, 2001). Assim, é necessário estarmos atentos para que a idéia de democracia na vida cotidiana das escolas não se converta em mais um *slogan* retórico. Eles estabelecem como condições das quais a democracia depende, seja na sociedade como um todo seja em cada uma de suas instituições: o livre fluxo de idéias; o estímulo à capacidade individual e coletiva de analisar criticamente e resolver problemas; a preocupação com o “bem comum”, em especial com a dignidade e com os direitos de todos os indivíduos e, sobremaneira, dos grupos minoritários; a visão da democracia como um conjunto de valores que devem regular nossa vida social; e outras. Segundo os autores, somente quando as escolas, enquanto experiência comum de quase todos os jovens, promoverem formas democráticas de convívio e de aprendizagem, poderão contribuir para que os alunos se tornem membros conscientes e participativos nos espaços públicos. As escolas democráticas resultariam, dentre outros fatores, de tentativas explícitas de educadores em colocar em prática esse ideal e lutar contra as soluções conservadoras, como o controle centralizado e a padronização dos conteúdos e das avaliações.

Também Connell (1995b) se posiciona a favor de um currículo democrático. Afirma que é necessário desenvolver o conceito de justiça curricular não somente universalizando o acesso ao ensino, mas, sobretudo, questionando o tipo de educação que os estudantes estão vivenciando. De fato, acredita o autor que os diferentes resultados da escolarização entre as classes dominantes e aquelas menos privilegiadas derivam das diferentes relações que estabelecem com o currículo hegemônico, que inclui e exclui os alunos segundo critérios de classe e produz uma crença no mérito educacional desigual dos indivíduos, sendo um dos principais obstáculos à equidade educacional. Ademais, tal currículo é hegemônico para Connell (1995b, p.16) “(...) não apenas porque ocupa uma posição dominante nas escolas, mas também porque contribui para a hegemonia de uma classe particular na sociedade como um todo”. Assim sendo, é preciso repensar a justiça em termos da natureza do processo educacional, ou seja, em termos do currículo, indo além do conceito de justiça distributiva. Com efeito, sustenta o estudioso que nenhuma seleção do conhecimento é neutra em relação à estrutura da sociedade, pois reflete sempre lutas sociais. Um programa comum de aprendizagem surge, de fato, em uma circunstância histórica definida, estabelece relações entre os grupos sociais e representa um compromisso com os interesses que o promovem.

Em contraposição a esse tipo de currículo, aquele democrático deve ser construído, segundo ele, em torno dos interesses dos grupos com menor vantagem, assumindo seu ponto de vista e rompendo com as barreiras que as estruturas de poder colocam ao avanço da compreensão crítica do mundo. Isso requer uma reconstrução do currículo comum, mediante a incorporação da parte generalizável do currículo convencional e o reconhecimento das múltiplas estruturas de desigualdade, de forma a não criar guetos curriculares. Apenas com uma re-priorização das áreas de aprendizagem e com práticas cooperativas e não-hierárquicas de ensino, que devem atravessar todo o currículo, é possível preparar os alunos para a participação em uma democracia, segundo Connell (1995b).

É exatamente a busca por um currículo democrático que está sendo contemplada nesta pesquisa. Com efeito, acreditamos que as reflexões sobre as diversidades socioculturais devem ocorrer durante todo o processo educativo e não

somente em momentos isolados, os quais não criam a possibilidade de uma real problematização por parte dos alunos. Tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas sustentam a necessidade de repensar o currículo e, sobretudo, de incorporar ao mesmo as culturas marginalizadas das minorias, de modo que as relações de poder e as hegemonias culturais não sejam reproduzidas sem questionamentos nas práticas escolares. Entretanto, dadas as limitações das teorias críticas para responder aos cenários educacionais atuais – como a ênfase na categoria classe social e no papel transformador dos docentes –, algumas contribuições das teorizações pós-críticas foram incorporadas ao referencial teórico desta pesquisa, como mostra a análise apresentada a seguir.

1.2 Pontos de convergência e de divergência entre as análises educacionais críticas e pós-críticas: ruptura ou continuidade?

Antes de iniciar a discussão acerca das possíveis interações entre a teoria crítica e os discursos pós-modernos e pós-estruturalistas, dentro dos quais se desenvolvem as teorias pós-críticas, é necessário esclarecer alguns conceitos, de modo que termos muitas vezes empregados sem distinções sejam compreendidos de acordo com suas preocupações teóricas específicas. Peters (2000) apresenta as duas mais comuns acepções de “modernismo”, ambas representantes de uma ruptura com o tradicional, para então buscar uma definição do pós-modernismo. Resumidamente, sua primeira concepção de modernismo se refere ao conjunto de movimentos artísticos do final do século XIX, que rompem com os métodos clássicos e tradicionais de expressão típicos do realismo e do naturalismo. A segunda, por sua vez, diz respeito à época histórica e filosófica posterior ao período medieval, que tem como alguns dos maiores expoentes Bacon, Descartes e Kant e que se baseia na crença no progresso e no desenvolvimento através da ciência. Da mesma forma, também ao “pós-modernismo” podem ser atribuídos dois sentidos diversos: o primeiro está relacionado às transformações verificadas nas artes após os movimentos modernistas e, o outro, às

mudanças dos valores e das práticas subjacentes à modernidade. No entanto, alerta o autor para o fato de que o pós-modernismo mantém uma relação ambivalente com o modernismo, pois busca uma continuação dessa vertente de pensamento por outros meios, questionando parte de seus pressupostos. Além disso, não há uma definição definitiva e consensual acerca dos conceitos apresentados.

Por isso, Stuart Hall (2005) aborda o discurso pós-modernista com cautela, refletindo sobre suas asserções e suas ausências. O autor trata das concepções de identidade, do descentramento do sujeito moderno e da desconstrução das culturas nacionais nos tempos pós-modernos. Em relação à questão da identidade, afirma ele que a idéia do indivíduo moderno, visto como um sujeito unificado, está em declínio. De fato, tanto na visão do Iluminismo quanto na sociológica, considerava-se que o sujeito tinha um núcleo fixo ou uma essência interior, ainda que a primeira estivesse apoiada em uma idéia individualista da identidade, enquanto a segunda percebia a formação do indivíduo a partir de sua interação com a cultura e a sociedade. Já na concepção pós-moderna, o sujeito é visto como fragmentado, pois composto de várias identidades, uma vez que os sistemas de representação cultural passam a ser múltiplos. Isso é devido, em grande parte, ao processo de globalização, que faz com que as sociedades estejam submetidas a mudanças rápidas e constantes. Dessa forma, segundo o autor, os sujeitos podem assumir diversas posições em cada situação e as estruturas das identidades permanecem abertas.

À fragmentação do sujeito corresponde, em um plano mais amplo, o deslocamento das identidades culturais nacionais, cuja representação também deixa de ser homogênea e coerente. Com efeito, as nações modernas são hoje vistas como híbridos culturais, ou seja, como comunidades atravessadas por profundas divisões internas, causadas pelas diferenças de raças, etnias, gêneros e outras. Assim, as estratégias discursivas – como as tradições e as memórias do passado, a ênfase na continuidade da história de um povo e a idéia de um caráter nacional imutável – perdem sua força unificadora com a intensificação das relações globais que propiciam uma maior interação entre vários grupos e o surgimento de outras fontes de identificação cultural. Segundo Hall (2005), a presença do multiculturalismo no plano global deve impulsionar, principalmente na área educacional, a busca de correção das injustiças

contra determinadas identidades e de construção de um mundo mais equânime. De fato, é essencial discutir essa questão, nos tempos atuais, usando como parâmetro novos conceitos, mais adequados a tentativas de interpretação do mundo pós-moderno.

Dada a complexidade e a instabilidade dos conceitos de “modernismo” e de “pós-modernismo”, é difícil distingui-los das conceituações atribuídas ao “estruturalismo” e ao “pós-estruturalismo”. Segundo Peters (2000), o estruturalismo nunca esteve relacionado às artes, podendo ser definido, sobretudo, como uma crítica literária e lingüística do discurso. Seu desenvolvimento teórico ocorreu na França, entre os anos de 1958-68, e o termo foi utilizado, inicialmente, nas análises lingüísticas de Saussure e de Jakobson, que concebiam a linguagem como um sistema de significação e propunham revelar as leis internas desse sistema de forma relacional, ou seja, seus elementos não eram vistos como um aglomerado mecânico, mas como uma totalidade estrutural. Em um segundo momento, o estruturalismo passou a ser desenvolvido também na área da antropologia, por Lévi-Strauss, o qual buscava desvendar a estrutura inconsciente existente por trás das instituições e dos costumes. Na década de 1960, houve uma explosão de análises estruturalistas em diversos campos, mediante trabalhos de estudiosos como Barthes, Foucault, Althusser, Lacan e Piaget, cujas investigações convergiam em sua oposição ao subjetivismo e à centralidade do sujeito. Por outro lado, ressalta Peters (2000) que foi conferida uma ênfase excessiva ao papel da linguagem na vida cultural e social dos homens.

Já o pós-estruturalismo é definido pelo autor como um movimento cujo ponto central foram as leituras das obras de Nietzsche, realizadas na França entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, por estudiosos como Heidegger, Deleuze e Derrida. Nietzsche defendia a pluralidade de interpretações, em contraposição à verdade única e metafísica das tendências universalizantes da filosofia desenvolvida precedentemente. Seguindo esta posição, os pós-estruturalistas passaram a rejeitar as metanarrativas e as oposições binárias próprias da dialética e buscaram desconstruir as hierarquias e descentralizar as estruturas e o cientificismo do movimento estruturalista. O sujeito, segundo tal perspectiva, passou a ser analisado em sua complexidade histórico-cultural e em suas relações com as instituições modernas. Por outro lado, os pós-estruturalistas compartilhavam com os estruturalistas a crítica à filosofia humanista,

que acreditava em um sujeito autônomo e racional, capaz de fornecer verdades absolutas e de desempenhar um ativo papel histórico, livre de qualquer determinação estrutural (PETERS, 2000).

Assim sendo, enquanto o pós-estruturalismo rejeita os dualismos e enfatiza os textos e os discursos como elementos constitutivos da realidade, o pensamento pós-moderno se baseia nas análises da “condição pós-moderna”, ou seja, da caracterização social, econômica e cultural de nossa época, e na negação de pressupostos epistemológicos do pensamento moderno, como a crença na razão e no progresso, no poder emancipador da ciência e na verdade das metanarrativas, dentre outros (SILVA, Tomaz T., 1993). Feitas essas distinções, cabe lembrar que, apesar do pós-estruturalismo ser muitas vezes reduzido ao quadro mais amplo do pós-modernismo, os dois termos não são equivalentes e as análises pós-críticas da educação e do currículo, que se desenvolvem no âmbito dos Estudos Culturais, incorporam tendências de ambas as correntes. Como destaca McLaren (1993), o termo pós-modernismo abrange várias fronteiras definicionais, abrindo a perspectiva de se repensar a produção do conhecimento e do currículo fora de um quadro totalizante e homogêneo, podendo, inclusive, incorporar criticamente alguns aspectos do discurso pós-estruturalista a fim de ampliar suas categorias de análise. De fato, nota Cherryholmes (1993), que as análises estruturais e pós-estruturais do currículo ajudam a compreender o modo como este campo tem sido conceitualmente organizado e a maneira como os currículos têm sido determinados pelos discursos dominantes em cada momento histórico.

Não obstante a instabilidade desses conceitos, para os fins desta pesquisa, essas novas tentativas de interpretação do mundo contemporâneo não podem ser silenciadas, uma vez que atestam a necessidade de introduzir categorias de análise cada vez mais refinadas para desvendar as relações de poder e as alternativas emancipadoras e contra-hegemônicas no campo educacional. McLaren (1993) observa a existência, no contexto atual, de novas estruturas de dominação e demonstra que alguns discursos aparentemente a favor da democracia se revelam estranhos à luta pela igualdade e pela justiça social¹⁰. Em especial, nota ele que as visões eurocêntricas

¹⁰ Por exemplo, sustenta McLaren (1993, p.10-11) que há um reforço, nos Estados Unidos, da Nova Direita, a qual apresenta um discurso populista que busca articular o local ao nacional, angariando, desse modo, apoio de vários setores da população.

assumiram um disfarce universalizante e que as nítidas separações entre dominados e dominadores foram substituídas por mais sofisticadas configurações de dominação. Segundo ele, precisamos redefinir o papel da educação, orientados por questões como as que seguem:

Qual é a tarefa de recuperação cultural numa era de fronteiras culturais cambiantes, de insegurança dos símbolos culturais tradicionais, de apagamento das fronteiras lingüísticas e metafóricas, de avanço e recuo de posições de sujeito ao longo de regimes discursivos dominantes, de colapso de estruturas institucionalmente limitadas de significado e de reterritorialização do desejo com respeito às formações de alteridade cultural que criamos? (...) que significa construir pedagogias de resistência, com base na diferença cultural, numa economia internacional que fala tanto às condições da necessidade material quanto à densidade material da subjetividade? (...) como podem os educadores críticos mapear as questões relativas à agência (*sic*) envolvidas nas variadas relações de classe, gênero, raça, história e produção ideológica e que se apresentam sob a forma de narrativas? (MCLAREN, 1993, p.17)

McLaren acredita que as teorias críticas representam uma importante forma de compreensão das relações entre a escolarização e a reprodução de poder e de privilégios, mas alerta que deve haver um refinamento de suas categorias teóricas. Para que novas configurações sejam criadas nas escolas e nas salas de aula, contribuindo para transformar os atuais padrões de subordinação de certos grupos e para fortalecer o projeto da democracia, é necessário considerar que o conhecimento é estabelecido não apenas através das relações sociais, econômicas e políticas, mas também por meio das relações de gênero e de raça, entre outras. Também na visão de Giroux (1993), o pós-modernismo, ao chamar a atenção para a mudança de fronteiras e para a cambiante natureza das formações sociais nas sociedades pós-industriais, propõe uma diferente modulação das categoriais típicas do modernismo. No entanto, adverte o autor que, assim como o modernismo, a crítica pós-moderna oferece possibilidades reacionárias e progressistas em seus múltiplos discursos, uma vez que a inexistência de um significado consensual para o termo abre espaço para diferentes apropriações ideológicas. Isso posto, o autor analisa algumas das novas problemáticas apresentadas pelo pós-modernismo, buscando verificar as possibilidades de vinculação com o desenvolvimento de uma democracia crítica.

Uma das problemáticas centrais do pensamento pós-moderno consiste na rejeição à pretensa totalidade das metanarrativas, ou, nas palavras de Giroux (1993,

p.52-53), às “(...) abstrações gerais que negam a especificidade e a particularidade da vida cotidiana, que varrem da existência o particular e o local, que suprimem a diferença, em nome da universalização das categorias”. É defendida, ao contrário, a pluralidade de vozes e de narrativas. De acordo com o autor, essa posição precisa ser dialeticamente construída. De fato, a crítica às narrativas mestras é importante, mas não deve conduzir a um relativismo extremado e a teorias particularistas que não revelam as inter-relações entre os sistemas sociais, políticos, econômicos e globais mais amplos, dentro dos quais as diferenças são constituídas. Além disso, notam Beyer e Liston (1993) que a rejeição às metanarrativas e a uma razão universal não pode fazer com que as lutas locais ocorram de forma descontextualizada. De fato, a compreensão das causas dos problemas locais exige, segundo eles, a exploração de fontes não-locais que transcendem a situação imediata. Assim sendo, não deve haver uma distinção radical entre o particular e o geral.

Associada a essa problemática, Giroux (1993) aponta também para a questão da alteridade, que surge como outro ponto fundamental do pensamento pós-moderno. Percebe-se, com efeito, uma valorização das culturas minoritárias e o questionamento dos discursos acadêmicos tradicionais que estruturam os cânones e as formas de conhecimento. Entretanto, não basta que as diferenças sejam reconhecidas. É preciso ir além, buscando compreender sua formação, anulação ou fortalecimento no interior das relações assimétricas de poder e evidenciando as possibilidades de resistência contra as formas sociais repressivas.

Além disso, nota o autor que o pós-modernismo redefine a noção dominante e positivista da linguagem, até então vista como um código estruturado de modo permanente e como um meio lingüístico transparente na transmissão de idéias e de significados. Para os pós-modernos, não existe uma linguagem apolítica e neutra e a própria subjetividade é construída através das diferentes práticas discursivas. Assim, a luta pelo poder perpassa também a linguagem e os processos de formação da identidade, a qual não é nem unificada nem fixa. Porém, Giroux (1993) ressalta que as análises sobre a linguagem ainda carecem de uma mais clara vinculação com as práticas sociais e institucionais mais amplas. Ademais, a estratificação do poder não pode ser compreendida somente com referência à linguagem, pois ela não constitui a

única fonte de significação, mas coexiste com hábitos, práticas e realizações sociais não-discursivas. De fato, Beyer e Liston (1993) afirmam que também as relações entre a linguagem, o conhecimento e a realidade social precisam ser analisadas dialeticamente. No que se refere ao descentramento do sujeito, Giroux considera essencial que essa idéia não enfraqueça a possibilidade de que os excluídos busquem sua identidade e lutem como agentes coletivos. Com efeito, a noção da “morte do sujeito moderno” é amplamente criticada por oferecer uma visão despolitizada da subjetividade, perdendo sua dimensão histórica e política.

Em relação ao campo educacional, Beyer e Liston (1993) sustentam que o pós-modernismo tem contribuído para sua compreensão, ao questionar as asserções de conhecimento e as maneiras pelas quais elas negam autenticidade aos grupos marginalizados e ao propor uma alteração na forma e no conteúdo dos currículos. No entanto, as análises pós-modernas carregam consigo algumas limitações. Por exemplo, a valorização da diversidade não pode se resumir, segundo eles, a uma reunião de vozes particulares, pois é preciso buscar alguma forma de solidariedade que as transcendam e que permitam ações sociais e políticas eficazes na luta contra a opressão.

Canen (2002) alerta para a necessidade de se analisarem os diversos sentidos atribuídos ao multiculturalismo e seus efeitos, de modo a evitar a perpetuação das diferenças através das práticas curriculares. Ela distingue quatro modos equivocados de interpretação deste conceito em educação. O primeiro deles corresponde ao multiculturalismo “reparador”, reduzido a ações afirmativas isoladas, que buscam reparar injustiças passadas, ao invés de tratá-las de maneira contínua e processual. O segundo se refere à tendência ao folclorismo, na qual costumes e aspectos “exóticos” de diferentes grupos são tratados de forma acrítica, ocultando-se a existência de relações desiguais e de discriminações. O reducionismo identitário, por sua vez, reconhece a diversidade cultural, mas não trata das “diferenças dentro das diferenças”, contribuindo, pois, para o congelamento das identidades culturais, que são na realidade híbridas e provisórias. Por fim, a guetização cultural está relacionada à criação de currículos diferenciados para determinados grupos, o que impede a sensibilização a padrões culturais plurais e o diálogo entre eles. A autora afirma ser possível superar

esses obstáculos, mediante dinâmicas de sensibilização dos estudantes, uma perspectiva de ancoragem social dos conteúdos e avaliações diagnósticas do currículo em ação, de modo que as disparidades não sejam consideradas de forma abstrata e desvincilhada de nosso cotidiano. No entanto, é ainda um desafio promover práticas curriculares efetivamente voltadas à pluralidade, uma vez que elas são orientadas por políticas curriculares homogeneizantes.¹¹

Outro paradoxo apontado por Beyer e Liston (1993) nas análises pós-modernas consiste no fato de que, ao rejeitar as metanarrativas, devem se confrontar com o problema de sua própria validade enquanto teoria. Ademais, algumas vertentes do pensamento pós-moderno se defrontam, muitas vezes, com uma paralisia teórica, uma vez que não conseguem apontar possibilidades futuras que envolvam relações sociais, raciais, econômicas e culturais alternativas. Eles advertem que, na educação, é de extrema importância tomarmos posições a respeito de questões fundamentais relacionadas, por exemplo, à deliberação curricular, como a definição dos tipos de conhecimento e de experiências que podem ser considerados válidos em uma sociedade democrática. De fato, tais questões não são exclusivamente técnicas ou metodológicas, mas, sobretudo, problemas morais, políticos e culturais.

Shapiro (1993), por sua vez, não acredita na possibilidade de crítica racional e de mudanças no quadro do discurso pós-moderno. Para ele, apenas no interior da pedagogia crítica é possível operar uma transformação libertadora, mediante o (re)estabelecimento de um envolvimento crítico com as imagens, com as narrativas e com os símbolos e a criação de espaços de questionamento da cultura nos quais o conhecimento desenvolva uma função emancipatória. De fato, baseando-se em Habermas, sustenta ele que o pós-modernismo é contra qualquer pretensão de interpretação realista do mundo, visto que a apreensão passaria pela linguagem, caracterizada pela criação de “efeitos de verdade”, sem nenhum sentido fixo. Assim

¹¹ Outras conceituações do multiculturalismo ou de termos a ele associados, como interculturalismo, pluralismo cultural e diversidade cultural, são possíveis. Tais termos nem sempre carregam o mesmo significado, embora muitas vezes sejam empregados sem distinções. No entanto, concordamos com Oliveira e Miranda (2004, p.69), as quais afirmam que a utilização dos prefixos *inter/multi* ou de outras terminologias não é o fator principal nas discussões sobre a centralidade da cultura na educação. Estamos adotando, neste trabalho, o sentido atribuído, no campo do currículo, ao multiculturalismo crítico, visto como uma abordagem que analisa as inter-relações entre diversas culturas nos níveis micro e macropolíticos da organização estrutural de uma sociedade. (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004)

como Habermas, Shapiro defende que o conhecimento não pode servir apenas para criar novos mitos, mas deve estar voltado à compreensão e à transformação da realidade social. Com efeito, ceder a um jogo de linguagem puramente estético ou ao niilismo significa cair em um discurso educacional conservador, pois torna-se difícil contestar qualquer tipo de poder. Por outro lado, o autor ressalta que a advertência pós-moderna de que o poder está onipresente não pode ser desconsiderada, pois consiste na principal contribuição desse pensamento às práticas educacionais emancipatórias.

Apesar das falhas teóricas do pós-modernismo, Giroux (1993) apresenta uma visão mais otimista e acredita que essas abordagens podem contribuir com um aprofundamento da visão dos educadores acerca das relações entre cultura, poder e conhecimento, desde que sejam associadas às reivindicações mais democráticas do modernismo. De fato, sustenta ele que a pedagogia deve ser inspirada por um projeto político que vincule a educação a uma democracia crítica, inaugurando, assim, uma “teoria pós-moderna de resistência”:

Para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano (...). A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. (GIROUX, 1993, p.65).

Giroux também acredita que, na era pós-moderna, há mudanças qualitativas profundas, mas não uma ruptura drástica em relação ao período anterior. Segundo ele, pode-se falar de uma continuidade em relação às categorias centrais do modernismo, as quais passam a ser abordadas por uma pluralidade de narrativas em novas configurações sociais, políticas, técnicas e científicas. Assim sendo, não existe mais um único centro legítimo de criação de significados e de hierarquias. De todo modo, ele defende que compreender a natureza das mudanças e suas implicações é mais

importante do que discutir a questão da ruptura ou da continuidade. Em específico, é necessário entender como o campo do cotidiano pode ser reconstituído como um local de resistência às formas de dominação.

Tomaz Tadeu (SILVA, 1993) menciona as possibilidades do desenvolvimento de alternativas concretas para o currículo e para a pedagogia, através da integração entre a teorização crítica e determinadas idéias pós-modernas/pós-estruturalistas. Assim, haveria, segundo ele, importantes pontos de continuidade entre as teorias críticas e pós-críticas. Ele cita como exemplo a rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente universal e racionalista, uma vez que isto conduz a uma renovada ênfase na problematização dos tipos de saberes que integram o currículo escolar. Tal questão já havia sido proposta pelos expoentes da Nova Sociologia da Educação, os quais, no entanto, conectavam a seleção e a organização do currículo a interesses e poderes genéricos, não nomeados. Já os teóricos pós-modernistas apontam claramente esses interesses, acusando o caráter eurocêntrico, falocêntrico e racista da tradição filosófica e científica ocidental moderna. Além disso, ambas as correntes problematizam a separação efetuada pela escola entre a “alta cultura” e as culturas populares.

Por outro lado, Silva (1993) percebe também algumas descontinuidades entre essas vertentes teóricas. Uma das principais, como também foi ressaltado por outros autores, reside na negação pós-moderna de uma “visão de futuro”, pois isso dependeria de algum tipo de metanarrativa capaz de explicar as deformações da educação no presente e de propor uma alternativa. A teorização crítica moderna, por outro lado, através dos trabalhos de Young, Apple e outros, acredita na possibilidade de uma educação que não apresente distorções ideológicas repressoras, mas que esteja baseada em uma visão democrática, justa e igualitária do homem e da sociedade. Conseqüentemente, no que se refere às formas de conhecimento, também há aspectos dissonantes, pois enquanto a Sociologia da Educação moderna considera que elas são construídas socialmente e que são igualmente válidas, o pós-modernismo não coloca em questão sua validade, visto que todos os “conhecimentos” são apenas discursos, textos ou signos que buscam nomear a realidade.

Outra ruptura está no fato de que a literatura crítica moderna supõe dois estados de consciência, o do sujeito alienado e o do sujeito consciente, ao passo que, para os pós-modernos, não existe uma consciência unitária e centrada, mas fragmentada, contraditória, resultado de múltiplas determinações. O pós-estruturalismo também rejeita, segundo Silva (1993) a idéia de um sujeito livre e autônomo e a dialética da repressão e da libertação. Assim, não haveria mais sentido a proposta de transformar e de conscientizar o indivíduo, sendo possível apenas a criação de espaços públicos de discussão entre as diferentes subjetividades. Isso não significa, porém, considerar que as diferenças representem um nível equivalente de poder, mas que essa equivalência é algo a ser perseguido dada a coexistência de várias narrativas.

Diante dos pontos de continuidade e de descontinuidade entre as teorias críticas e pós-críticas, os analistas educacionais têm assumido diferentes posições. Como visto anteriormente, Giroux e McLaren buscam uma conciliação entre os dois pensamentos, preservando alguns elementos da crítica moderna e rejeitando ou modificando outros. Beyer e Liston chamam a atenção, sobretudo, para os paradoxos que podem derivar das idéias pós-modernas, enquanto Shapiro tem uma visão mais pessimista acerca das possíveis contribuições dessas teorias. Para Tomaz Tadeu, é preciso avaliar os avanços e os regressos do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista em relação à teoria crítica, sem perder de vista a necessidade de se desvendarem os nexos entre a escolarização e os processos pelos quais se constroem as desigualdades e a busca de desenvolvimento de formas alternativas de educação.

Defendemos que as teorias educacionais pós-críticas trazem à discussão importantes questões, que não podem deixar de ser consideradas nos dias atuais e que contribuem para um refinamento das categorias de análise. Em especial, demonstram a inexistência de uma posição privilegiada de análise e complementam as análises modernas, demasiadamente centradas sobre as desigualdades das estruturas sociais. No entanto, concordamos com Tomaz Tadeu que as asserções pós-modernas, ao levar a crítica a níveis extremos, podem também ter efeitos regressivos, impedindo uma compreensão coerente e global das dinâmicas do mundo social, pois estão presas à infinidade de narrativas parciais e locais. Assim sendo, consideramos necessário

incorporar criticamente certos elementos do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, mantendo, porém, o projeto central da teoria crítica.

Nesse sentido, são válidas as análises de Burbules e de Rice (1993), que consideram importante distinguir entre o pós-modernismo – tendência que busca redefinir a tradição modernista, sem romper com a mesma – e o antimodernismo – corrente que nega os principais postulados do modernismo. Tal distinção, no entanto, nem sempre é clara e alguns elementos das duas tendências coexistem em vários teóricos. De acordo com tais autores, a visão pós-modernista tem buscado se reapropriar das categorias modernas, expandindo seu significado, o que leva a implicações educacionais mais frutíferas. Uma distinção entre as duas correntes advém, por exemplo, da noção de “diferença”. Segundo eles, o pós-modernismo valoriza a diversidade, com o propósito de superar a suposta homogeneidade (moderna) e evitar práticas discursivas e não-discursivas que excluem determinados indivíduos que não participam dos modos dominantes de pensamento, fala e ação. Na visão antimoderna, esse reconhecimento da diversidade implica a impossibilidade de qualquer tentativa de se estabelecer um discurso razoável ou consensual entre os diversos grupos.

Percebe-se que os pós-modernos defendem a idéia de uma comunidade baseada em pressupostos mais flexíveis, capaz de manter o diálogo e de coexistir de forma não-violenta, buscando alguns aspectos de similaridade e de preocupações comuns. Isso não significa que um consenso justo e igualitário pode ser alcançado, como se supunha no modernismo. Porém, na concepção pós-moderna, acredita-se que alguns fóruns podem representar um real esforço de diálogo entre as diferenças, cujos resultados não podem ser previamente estabelecidos. De todo modo, ainda que o êxito comunicativo não seja assegurado e que vários conflitos não possam ser resolvidos, esses encontros dialógicos representam um esforço necessário para criar compreensões menos parciais e o respeito mútuo, superando estereótipos e pré-julgamentos, mesmo que as partes nem sempre cheguem a acordos. Outros possíveis benefícios do fortalecimento das práticas comunicativas são a construção de identidades ao longo de linhas mais flexíveis, visto que somos membros de diferentes sub-comunidades ao mesmo tempo, além da ampliação de nossa compreensão dos outros e de nós mesmos.

Ainda na perspectiva de Burbules e de Rice (1993), essas disposições comunicativas são criadas nos tipos de relações que vivenciamos desde crianças. Os contextos educacionais podem, portanto, fortalecer as virtudes comunicativas ou impedir o desenvolvimento de relações dialógicas. Os autores defendem uma visão mais pragmática do diálogo nas escolas, pois acreditam que a educação deve estimular a curiosidade e a compreensão, ao invés de resultados pré-determinados de aprendizagem. Da mesma forma, as diferenças devem oferecer oportunidades educacionais ao invés de barreiras, dado que a aprendizagem se enriquece enormemente com as conexões estabelecidas com o desconhecido. Assim sendo, não podemos permitir que os estudantes sejam privados de um amadurecimento crítico devido às experiências passadas e presentes de dominação.

Portanto, ao distinguir o pós-modernismo do antimodernismo, é possível apresentar uma maior margem de ação e algum tipo de alternativa às visões modernas contestadas no mundo contemporâneo. Dessa maneira, o pós-modernismo pode contribuir para aprimorar as análises educacionais críticas, sem conduzi-las a uma paralisia teórica e à ausência de um comprometimento político e moral. Visto que o pós-modernismo sinaliza transformações em diversas áreas da vida cotidiana e do pensamento humano, seus pressupostos envolvem diretamente a educação e não podem deixar de ser considerados. Kiziltan, Bain e Cañizares (1993) notam, em específico, que os tipos de organização e de planejamento, os métodos, os conteúdos e as práticas educacionais, estreitamente relacionados com a cientificidade e com a racionalidade típicas do modernismo, estão sendo questionados, criando a necessidade de se pensar um novo modelo de educação. De fato, é preciso superar, segundo os autores, a racionalidade instrumental, o tecnicismo e a idéia de eficiência na educação, buscando uma formação mais adequada às demandas de nossos sistemas sociais. O conhecimento, nessa perspectiva, não pode se traduzir em quantidades de informação, nem pode ser validado com base em elementos descontextualizados e desvinculados das relações de raça e de gênero. De forma similar, a ciência deve abrir a possibilidade de descobrir o desconhecido, ao invés de reiterar e de reproduzir o “conhecido”.

São justamente as bases de um novo modelo de educação, mais aberto e sensível às demandas atuais, mas que ao mesmo tempo preserve importantes

elementos da tradição crítica na luta pela democracia, que buscamos através desta pesquisa.

1.3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Visando a atender os objetivos anteriormente estabelecidos para a presente pesquisa, mais especificamente a realização de uma análise acerca da maneira como as diferenças socioculturais são percebidas, acolhidas e trabalhadas cotidianamente no currículo escolar, foram seguidas as orientações metodológicas expostas a seguir. A busca de respostas para as questões levantadas nesta investigação demandou a utilização de um enfoque metodológico que permitisse investigar o currículo da instituição analisada em duas dimensões: na versão da proposta formal, expressa em seus documentos, e na versão do cotidiano escolar, verificada por meio da observação e da análise de aulas e de reuniões, assim como dos discursos dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Para tanto, foi privilegiada uma investigação qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso, que pressupõe um estudo em profundidade de uma determinada realidade. Essa abordagem permitiu-nos o estabelecimento de um contato direto com a situação estudada e a utilização de diversas fontes de dados, mediante um trabalho intensivo de campo, fornecendo as bases para uma apreensão detalhada e contextualizada das propostas e das práticas curriculares da instituição de ensino analisada.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Santos Filho (1997), parte do pressuposto de que a realidade não é objetiva, mas socialmente construída. Por esse motivo, é necessário enfatizar a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Assim sendo, não há uma verdade absoluta e universal e qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se nos interesses, nos valores e nas situações em que interagem os indivíduos. Mediante esse tipo de pesquisa, buscase, portanto, compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos atores e dos sentidos que eles atribuem às suas próprias ações. Essa interpretação significativa

do fenômeno demanda a adoção, por parte do investigador, de uma abordagem hermenêutica, que implica um processo de movimento constante entre as ações particulares e o contexto global. Ressaltando a relevância de um “interpretativismo crítico” voltado à desocultação das estruturas de poder, afirma Sarmiento (2003, p.144):

Interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a acção, nem se iluda a própria dimensão política do acto interpretativo: a investigação dos contextos de acção visa precisamente *dar sentido*, e todo sentido é um *acto de ordenação* do mundo.

Dentro da pesquisa qualitativa, optamos pela metodologia do estudo de caso, por consistir em uma investigação sistemática, baseada na observação e no contato direto com uma realidade específica. De fato, o estudo de caso tem como característica distintiva a ênfase na singularidade de cada fenômeno. Além disso, busca retratar a realidade de forma profunda, interpretando o caso em seu contexto, representando os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social e empregando uma variedade de fontes de informação. Assim, a escola escolhida para a pesquisa pôde ser investigada em seus múltiplos aspectos, evitando-se uma análise superficial, ao mesmo tempo em que os resultados obtidos poderão oferecer indícios válidos para outras tentativas escolares de renovação curricular ou elementos para futuros estudos sobre o tema. Com efeito, buscar-se-á contextualizar as situações retratadas e apontar questões sobre o fenômeno, focalizando a particularidade do caso e apontando as relações com o todo, com o cuidado, porém, de não apresentar generalizações infundadas.

Explica André (1997) que, até o final dos anos 1970, os estudos sobre a sala de aula eram orientados, sobretudo, pelos princípios da psicologia comportamental. Assim sendo, os comportamentos dos professores e dos alunos eram reduzidos a unidades passíveis à tabulação e à mensuração, a partir de categorias pré-estabelecidas, ignorando-se o contexto espaço-temporal. Havia, ainda, uma supervalorização da metodologia e uma grande preocupação com a objetividade. Contrariamente a essa

tendência, a busca de descrições mais densas dos fenômenos surgiu como uma alternativa metodológica, pois baseada na idéia da multiplicidade de significados nas interações de sala de aula. De fato, passaram a ser consideradas as dimensões sociais, culturais e institucionais da situação analisada, retratando os pontos de vista dos diferentes grupos envolvidos mediante observações, anotações, entrevistas e análises documentais. Segundo essa perspectiva, é importante explicitar como uma situação é construída, mediante a análise de diversas fontes de informação.

Essa abordagem foi escolhida por permitir que a investigação da prática pedagógica considere as variáveis não de forma isolada, mas em sua relação dinâmica. Além disso, outra importante contribuição advém de seu caráter aberto e flexível, possibilitando ao pesquisador fazer ajustes durante o processo, o que significa que as hipóteses não são rigidamente estabelecidas e que o modelo teórico adotado não deve condicionar o processo de observação, mas apenas estabelecer um foco e oferecer parâmetros de análise. Com efeito, o pesquisador deve treinar para enxergar mais detalhes, ampliando sua visão em uma atitude de flexibilidade. Ademais, é essencial estabelecer relações entre o fenômeno educacional particular e o contexto social mais amplo, ao invés de buscar interpretá-los apenas a partir de suas relações internas. De fato, é necessário relacionar o micro ao macro, de modo a não reduzir o caso a ele mesmo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos e ao desenvolvimento do estudo de caso proposto nesta pesquisa, foram observadas as etapas expostas a seguir. O trabalho de campo, especificamente, teve a duração de quatro meses de pesquisa intensiva, compreendendo as duas primeiras etapas, além de dois meses de contatos não-sistemáticos com a escola, de modo a complementar as informações e possibilitar uma interpretação que não descursasse de toda a complexidade do fenômeno analisado.

1.3.1 Fase exploratória

Nesta primeira etapa, foi realizada, inicialmente, uma sondagem entre os principais estabelecimentos da rede privada de ensino de Belo Horizonte, os quais têm se destacado por apresentar uma proposta curricular supostamente diferenciada ou inovadora¹². Após um levantamento dessas escolas, buscou-se estabelecer alguns contatos iniciais para verificar quais desses estabelecimentos poderiam atender à necessidade de um trabalho de campo. A escolha da Escola Albatroz¹³ como contexto de análise ocorreu em função de sua abertura para a pesquisa e de sua aparente adequação aos objetivos traçados e às indagações levantadas na introdução deste trabalho. Com efeito, trata-se de um estabelecimento de ensino que possui algumas características típicas, que a distinguem das demais escolas privadas da cidade, tornando-a um caso supostamente particular.

Cabe lembrar a dificuldade de um trabalho que tem como enfoque a escola privada que, em geral, não se abre como campo de pesquisa e não demonstra interesse em ser analisada. De fato, nessas instituições em que os alunos são, cada vez mais, tratados como clientes, dentro de uma lógica nitidamente mercadológica, parece haver um receio de qualquer tipo de questionamento, ainda que a finalidade seja contribuir para o aprimoramento de suas propostas e de suas práticas pedagógicas. No entanto, contrariamente a essa tendência, é necessário enfatizar que, dentre as instituições contatadas, a Escola Albatroz foi a única cuja diretoria e equipe docente e pedagógica não apresentaram nenhum tipo de restrição ao desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, uma vez selecionada a escola, teve início a consulta aos seus documentos e a entrada em campo, visando ao reconhecimento do cotidiano da instituição para obter uma visão geral de sua rotina e do desenvolvimento das atividades curriculares.

¹² Temos aqui em vista o sentido explicitado na introdução deste trabalho.

¹³ Nome fictício, escolhido para preservar a identidade dos sujeitos que interagem nesta instituição. O albatroz é reconhecido por ser um pássaro que continua a voar quando uma tempestade se aproxima, enquanto os demais pássaros se escondem amedrontados. Acreditamos que a escola investigada tem a coragem de ousar e de enfrentar desafios, daí a escolha do nome.

A fase exploratória é essencial em qualquer pesquisa, pois reforça a necessidade de uma atitude de abertura para aquilo que a realidade pode apresentar e a importância de evitar o *bias*, ou seja, uma visão distorcida em que é considerado apenas aquilo que está de acordo com as hipóteses iniciais de trabalho (BECKER, 1997). Com base nisso, é possível redefinir os problemas de investigação, sem perder de vista, contudo, a finalidade principal do estudo. A presente pesquisa teve, inicialmente, como foco de análise os primeiros anos do Ensino Fundamental, devido ao pressuposto de que a formação voltada à conscientização das diversidades socioculturais deveria ocorrer desde os anos iniciais da escolarização. Contudo, visto que a coordenação dos últimos três anos desse segmento se mostrou mais aberta à pesquisa, o estudo foi realizado nessa faixa de ensino, o que não implicou modificações nas questões que se pretendiam investigar. De fato, na fase da pré-adolescência e da adolescência, esse tipo de formação também é de grande importância, inclusive, porque as diferenças começam a ser sentidas com mais intensidade pelos alunos. A etapa de passagem da infância à vida adulta, apesar de ser experimentada e percebida de maneiras singulares por cada indivíduo, é caracterizada por mudanças físicas e psicológicas e por uma busca de afirmação da própria identidade, além de ser fortemente determinada por fatores culturais. Assim, cabe à escola mediar este rito de passagem, incentivando o desenvolvimento da sociabilidade entre os diferentes e possibilitando, mediante suas práticas curriculares, a compreensão da construção das desigualdades em nossa sociedade e da necessidade de lutar por formas sociais mais justas.

A Escola Albatroz, por ser uma instituição de ensino que adota a linha construtivista, propõe a organização do ensino em ciclos, conferindo, assim, um tempo mais longo para que os alunos desenvolvam as competências propostas para cada ciclo. Argumenta Fortuna (2003) que é difícil hoje definir quais comportamentos, estruturas cognitivas e conhecimentos específicos são próprios de cada idade. Isso é devido, de acordo com a autora, tanto à revolução conceitual nos estudos sobre desenvolvimento e ciclo vital, quanto à fragmentação e ao descentramento do sujeito pós-moderno e ao questionamento das metanarrativas. Nas instituições organizadas por ciclos, a passagem da infância à vida adulta pode acontecer, segundo ela, em um

processo contínuo, sem drásticas rupturas, reunindo e agrupando indivíduos de diferentes idades em atividades comuns. Isso não significa, contudo, negar as diferenças em uma tentativa de homogeneização dos alunos, mas, ao contrário, acolher as diversidades e promover um convívio que permita a identificação e a diferenciação. Desse modo, as identidades seriam gradualmente construídas e afirmadas de maneira respeitosa e solidária.

Ainda que esta pesquisa não tivesse como alvo, necessariamente, uma escola de orientações construtivistas e organizada por ciclos, acreditamos que este fator não alterou a essência das indagações levantadas inicialmente. Porém, é necessário enfatizar que tal filosofia e organização do ensino, centrada na consideração dos fatores psicológicos no processo de ensino-aprendizagem, não consistiram em um elemento significativo para esta análise de caráter sociológico. De fato, para além dos fatores psicológicos, notam Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p.25):

As necessidades dos adolescentes não são apenas pessoais e sociais no sentido de relacionamentos imediatos. Elas também são sociais em um sentido muito mais amplo. (...) Questões como guerra nuclear e o meio ambiente podem não ser a principal fonte de preocupação dos adolescentes na fase inicial, mas, sem dúvida, são importantes. Uma de suas principais necessidades, portanto, é a capacidade de lidar com as controvérsias e complexidades do mundo que os cerca, entendê-las e sobre elas desenvolver opiniões ponderadas.

1.3.2 Análise sistemática

Após os primeiros contatos, teve início uma análise sistemática da instituição investigada. Nessa fase, foram recolhidas informações relevantes para a pesquisa, mediante um estudo aprofundado do cotidiano escolar, buscando uma apreensão mais detalhada do objeto e considerando o contexto no qual está inserido. A análise documental consistiu no estudo daqueles documentos que poderiam servir como fonte de informação sobre as propostas curriculares da escola, seus fundamentos político-epistemológicos, a organização do ensino e a seleção dos conteúdos. Assim, foram analisados tanto os documentos internos produzidos pela instituição, que orientam as

ações de seus membros, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, quanto os externos, constituídos pelo jornal e pelo *site* da escola, destinados aos membros da comunidade em geral. Sarmiento (2003, p.164) alerta que a análise dos documentos produzidos pela escola é essencial, não por revelar práticas efetivamente realizadas, mas por ser a expressão oficial das lógicas dominantes ou consagradas pela instituição. Por esse motivo, foi necessário considerar as complexas relações existentes entre aquilo que é documentado e aquilo que se verifica na prática.

Tendo isso em vista, foi também imprescindível para atender aos objetivos traçados nesta pesquisa a observação direta em sala de aula, iniciada paralelamente à análise documental. De fato, mediante essa técnica de observação direta foi possível recolher dados que forneceram elementos essenciais para a análise do desenvolvimento das atividades curriculares e que possibilitaram traçar um paralelo entre as propostas formais e as práticas curriculares da instituição. Após a observação de aulas em todas as turmas do 3º ciclo, que compreende, aproximadamente, a faixa etária de 12 a 14 anos, uma delas foi escolhida como a principal unidade de estudo do caso, procurando, desse modo, delimitar o objeto de pesquisa. Com efeito, após um mês de observações não-sistemáticas das aulas de diversas matérias nas cinco salas desse ciclo, uma turma do último ano passou a constituir o foco principal da investigação, pois nela puderam ser observadas sistematicamente cinco matérias, sendo três delas atividades pedagógicas não-convencionais.

Durante todo o período de observação em sala de aula, foram também acompanhadas as reuniões pedagógicas e os encontros de supervisão, de modo a verificar quais questões preocupam a equipe pedagógica da instituição e de que forma são planejadas as atividades curriculares. Ademais, finalizada a etapa de observação, foram realizadas entrevistas em profundidade, semi-estruturadas, com o diretor da escola, o coordenador do 3º ciclo e os sete docentes cujas aulas foram acompanhadas, a fim de coletar informações junto aos sujeitos responsáveis pelo processo educativo e, através do diálogo e do contato direto com os mesmos, melhor compreender o contexto analisado. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e integralmente transcritas.¹⁴

¹⁴ Cf. APÊNDICES A, B e C: Roteiros das entrevistas.

Por fim, foi também enviado um questionário aberto aos pais dos alunos de todo o 3º ciclo, buscando traçar um perfil das famílias que procuram essa instituição de ensino. Anexo ao questionário, foi mandado um pedido de autorização para a realização de entrevistas com os próprios estudantes e foi sondada a disponibilidade dos pais para serem entrevistados. O objetivo era dar voz a todos os agentes envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, conhecer os diferentes pontos de vista e interesses presentes no contexto investigado. Entretanto, dado o número pouco significativo e pouco representativo de respostas obtidas (apenas 10%), mesmo após o reenvio dos pedidos de autorização, esse instrumento de coleta não pôde ser considerado na análise dos dados. Assim sendo, buscou-se compreender as perspectivas dos educandos mediante conversas informais realizadas na escola e através das informações colhidas em sala de aula. Em relação às famílias, foram analisadas as atas das reuniões do Conselho de Pais e foi estabelecido um contato com as mesmas durante o acompanhamento de um dos encontros promovidos para a discussão do projeto político-pedagógico da instituição.

1.3.3 Fase interpretativa

Esta etapa conclusiva da pesquisa consistiu na análise e na interpretação qualitativa das informações colhidas, à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, o que possibilitou a elaboração deste relatório final. Buscou-se, nesta fase, ir além da mera descrição dos eventos observados ou da reprodução das falas e operar um diálogo entre o referencial teórico e a análise dos dados, sem, no entanto, procurar simplesmente a confirmação dos resultados de outros estudos (ANDRÉ, 1997). Além das informações obtidas mediante métodos mais estruturados de coleta de dados, como a consulta aos documentos da escola e a realização das entrevistas, uma das principais fontes correspondeu às anotações de campo, referentes seja às aulas seja às reuniões pedagógicas e às demais atividades observadas. Tais anotações foram

resultado da observação livre do desenvolvimento das situações acompanhadas. É necessário lembrar que o registro das informações representa um processo complexo na pesquisa qualitativa, por envolver tanto anotações sobre observações realizadas *in loco*, quanto reflexões do próprio pesquisador acerca das ações e das expressões verbais e não-verbais dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, foi necessário distinguir as anotações de campo de natureza descritiva daquelas de caráter reflexivo, nesta fase de interpretação. De toda forma, a riqueza das anotações foi imprescindível à compreensão do fenômeno em seu dinamismo e em suas inter-relações.

Além disso, cabe destacar que as informações obtidas durante a pesquisa foram analisadas de forma seqüencial, paralelamente à própria coleta de dados, para que os resultados de cada fase dirigissem os estágios seguintes do estudo. Ao término do trabalho de campo, no entanto, todos os dados foram retomados e submetidos a uma análise mais profunda e completa. Buscou-se, ainda, relacionar a turma analisada às demais turmas do 3º ciclo, procurando-se evitar que a escolha do foco causasse uma fragmentação da realidade analisada. Isso foi possível graças às observações realizadas também nas outras salas durante a primeira fase e ao acompanhamento de algumas atividades coletivas do 3º ciclo durante todo o período em que se desenvolveu a pesquisa.

Por motivos éticos, consideramos também de grande importância a comunicação dos resultados aos atores envolvidos na investigação, dando-lhes, inclusive, a possibilidade de esclarecer pontos pouco claros e de problematizar as interpretações feitas pelo pesquisador, como defendido por Sarmiento (2003). Por fim, é necessário lembrar que as interpretações apresentadas neste relatório não são a única maneira possível de apreender a realidade investigada, mas derivam do estabelecimento do problema geral e da adoção de um determinado referencial teórico.

2 O ENSINO PRIVADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Ao realizar um estudo de caso no campo educacional, é necessário que o pesquisador considere as dimensões históricas, políticas e sociais que existem além da escola. De fato, argumenta Rockwell (1986) que a ausência do estabelecimento dessas relações é um dos principais limites a ser superado pelos estudos nesta área, uma vez que a escola tende a ser analisada de forma isolada do contexto em que está inserida, ou seja, a partir de suas relações internas e não a partir do contexto mais amplo. Ao contrário, os processos educacionais são parte integrante de formações sociais historicamente construídas, as quais devem ser estudadas juntamente com seus aspectos contraditórios, não supondo a coerência de um sistema social ou cultural acabado.

Tendo isso em vista, uma análise da história do ensino privado no Brasil é essencial para melhor compreender de que modo as camadas mais bem posicionadas nas hierarquias sociais têm recebido, desde os tempos coloniais até os dias atuais, uma formação diferenciada do resto da população, perpetuando assim seus privilégios e mantendo as desigualdades sociais. Na análise das categorias público/privado na história da educação brasileira, Noronha (2005) recorre à idéia, trabalhada por Pablo Gentili, de monopólio do conhecimento nas sociedades capitalistas de classes. Segundo a autora, a apropriação de determinados bens – dentre eles os conhecimentos legitimados – por alguns estratos sociais antecede o capitalismo, mas se acentua com seu advento e se estende até a atual fase do capitalismo global pós-fordista. Segundo ela, vivemos, hoje, a utopia da socialização dos bens mediante o acesso de todos os indivíduos às informações, graças às novas tecnologias. No entanto, nas categorias público/privado persiste o movimento conflitivo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade, visto que ela continua organizada sobre bases desiguais e há uma educação diferenciada para posições diferenciadas na estrutura social.

O cenário brasileiro contemporâneo é, portanto, caracterizado por uma ainda desigual distribuição dos conhecimentos culturalmente significativos pela escola, o que dificulta, entre outras coisas, uma maior mobilidade social em nosso país. Além da separação dos estudantes em escolas públicas e privadas, essas últimas têm sido tradicionalmente organizadas de forma a dotar as camadas mais privilegiadas dos meios necessários para manter suas posições de poder, excluindo dos currículos considerações críticas acerca das diferenças socioculturais. Tais considerações, no entanto, são de extrema importância, uma vez que poderiam contribuir para uma sensibilização e para uma abertura às diversidades, construindo as bases para o estabelecimento de relações sociais mais justas e menos opressoras.

Assim sendo, serão retomados, em linhas gerais, os principais aspectos da história educacional brasileira, enfatizando, sobretudo, os dualismos presentes em sua organização, devido à relação direta deste tema com o objeto de estudo da presente pesquisa. Será também apresentada uma tipologia das escolas particulares de ensino básico, proposta por Carvalho (2006), dentro da qual poderemos distinguir a escola investigada de outras instituições de ensino da rede privada. Buscar-se-á, desse modo, compreender o contexto em que essa escola está inserida e evidenciar possibilidades de mudança dentro do atual quadro educacional brasileiro.

2.1 A apropriação do público pelo privado: breve panorama da instrução no Brasil dos tempos coloniais até a década de 1960

As análises da história da educação brasileira de Saviani (2004b), ainda que centradas no ensino público, são válidas para nossos objetivos, uma vez que, como sustenta o próprio autor, o público e o privado enquanto categorias educacionais são conceitos indissociáveis e não podem ser analisados separadamente. Contudo, essas duas categorias surgem no Brasil somente após o advento da República, em 1890, quando é possível fazer uma clara distinção entre elas. De fato, antes dessa época, houve algumas tentativas descontínuas de organização do ensino e de delimitação do

papel do Estado na educação, preponderando uma simbiose entre o caráter público e privado do ensino em nosso país.

Com efeito, observa Alves (2005) que, desde o período colonial, instituições particulares de ensino utilizavam recursos públicos para atender a uma clientela privilegiada. Cita como exemplo o caso da Companhia de Jesus, que recebia, sobretudo, filhos de grandes proprietários de terras e de comerciantes, sendo muito escassos os alunos provenientes das camadas populares. Esses, quando presentes, geralmente não seguiam os mesmos destinos de seus colegas, mas eram encaminhados para a carreira religiosa, o que também atendia aos interesses privados dos jesuítas, segundo o autor. Assim sendo, o ensino jesuíta, apesar de se configurar como uma educação pública religiosa no sentido amplo, uma vez que recebia subsídios da Coroa portuguesa e possuía um caráter de ensino coletivo, era mantido sob o controle privado. Sustenta Saviani (2004b, p.16-17) que:

(...) as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como a infra-estrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado.

Essa prática ambígua se manteve com a instauração, na segunda metade do século XVIII, das reformas pombalinas. Apoiadas em idéias laicas, tais reformas buscavam delinear uma educação pública estatal. O papel do Estado, contudo, se limitou ao estabelecimento das diretrizes curriculares e à remuneração dos docentes, ficando a cargo desses últimos a provisão de todos os demais recursos necessários à concretização do ensino, inclusive o local em que o mesmo se realizaria (SAVIANI, 2004b). Afirma Alves (2005) que, nessa época, a apropriação dos recursos destinados à instrução pública, mediante a arrecadação do subsídio literário, continuou a acontecer, sobremaneira, em prol de interesses privados. No entanto, não havia ainda uma clara distinção entre as duas categorias no campo educacional.

Somente com o advento da República o poder público passou a assumir a função de organizar e manter integralmente as instituições de ensino, dando início a uma nova fase da história da educação no Brasil. Entretanto, no que se refere à

instrução primária, percebe-se que o governo central do novo regime delegou a responsabilidade de organização desse segmento aos estados, uma vez que a primeira Constituição republicana era omissa em relação à competência por esse nível de ensino (SAVIANI, 2004b). Dada a hegemonia econômica e política de São Paulo, este estado deu início à reforma da instrução, começando pela criação da Escola-Modelo¹⁵, anexa à Escola Normal, e passando em seguida à reforma do ensino em seu conjunto, com ênfase na escola primária. Tal fato é relevante para nossos objetivos pois, mediante a instituição dos grupos escolares, sobretudo nos meios urbanos, as classes isoladas passaram a ser reunidas em prédios, implicando um reagrupamento dos alunos segundo a idade e o nível de conhecimentos e de habilidades adquiridas. Dessa forma, surgiu o modelo seriado do ensino primário, rapidamente disseminado para os demais estados, sendo implantados em Minas Gerais a partir de Belo Horizonte, em 1906 (SAVIANI, 2004b).

Cabe notar que a seriação tinha como finalidade uma homogeneização e uma maior eficiência na divisão do trabalho escolar, mas acarretou também um aumento da repetência, devido à maior exigência das escolas em relação ao rendimento dos alunos. Como observa Saviani (2004b, p.30), “(...) era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”. A esse respeito relembra Cury (2005) que, nas primeiras décadas do regime republicano, apesar de extinta a escravidão e o voto censitário, grande parte da população brasileira ainda era excluída dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação.

Com efeito, apenas na década de 1920, a reforma paulista proposta por Sampaio Dória passou a defender a gratuidade e a obrigatoriedade dos dois primeiros anos do ensino primário a todas as crianças em idade escolar, mas ela não chegou a ser plenamente implantada. É também significativa a reflexão de Severino (2005) acerca da política educacional da Primeira República:

A Proclamação da República, em que pesem seus alegados fundamentos positivistas, não significou a marca de uma ruptura inovadora na política educacional. Temos, então, nesse período, a ausência de afirmação da

¹⁵ Órgão de demonstração metodológica, composto por uma classe feminina e uma masculina.

categoria do público como medida da política educacional no país. Mas, nessa altura, não ocorre uma afirmação extremada do privado, pois também essa dimensão se dilui e se camufla sob a ideologia do comunitarismo cristão.

Os princípios e métodos pedagógicos, assim como os conteúdos curriculares então adotados, ainda bastante tradicionais e tecnicistas, foram fortemente criticados no período seguinte. De fato, a partir da década de 1930, o pensamento curricular brasileiro iniciou a se desenvolver pela ação dos pioneiros da Escola Nova, os quais buscavam superar a antiga tradição pedagógica jesuítica e a tradição enciclopédica, reflexos da influência francesa na educação brasileira (MOREIRA, 2006). O caráter elitista da escola e do currículo passou a ser questionado e reformas educacionais, permeadas pelas idéias escolanovistas e visando, sobretudo, a uma expansão quantitativa do ensino primário, começaram a ser promovidas em alguns estados brasileiros, marcando o início da tentativa de democratização, de regulamentação e de organização nacional do ensino em nosso país, como ressalta Saviani (2004b).

A gradual substituição de um modelo econômico exclusivamente agrário-exportador por um modelo parcialmente urbano-industrial e a conseqüente emergência de novos estratos sociais – como as camadas médias de intelectuais, os militares com alto prestígio, as burguesias industriais e todo um contingente de imigrantes – tornou a composição social brasileira mais heterogênea. Isso resultou em maiores pressões por uma modificação da estrutura educacional do país. Nesse contexto, salienta Marcos Oliveira (2004, p.950) que “(...) a expansão das oportunidades e a reforma das instituições escolares representavam um custo menor às elites do que a alteração da distribuição de renda e das relações de poder e, além disso, acalmava as frações mais combativas das camadas médias”.

Dois documentos de fundamental importância no âmbito educacional foram formulados, demandando a desvinculação entre a política educacional e o ensino religioso e colocando em causa a defesa da escola pública: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, publicado em 1932, e o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, publicado em 1959. No entanto, alerta Marcos Oliveira (2004) para o fato de que o pensamento escolanovista foi assimilado seja sob uma ótica revolucionário-reformista, seja seguindo uma orientação conservadoramente democrática. Não significou,

portanto, uma completa ruptura com o modelo anterior, uma vez que ainda predominava a assistência à educação das elites e uma concepção meritocrática do ensino. Em relação à primeira versão do documento, aponta Saviani (2004b, p.33):

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Buscava-se, assim, superar as tentativas parciais de reformas e imprimir a elas uma direção única. Entretanto, sustenta Marcos César de Freitas (2005) que a diversidade de tendências e de fontes presentes nesse manifesto, fez com que fossem encontrados paradoxos no interior de seu texto. Um exemplo disso é a incompatibilidade entre o pensamento ruralista de Alberto Torres¹⁶ mencionado no documento e o pensamento urbano e industrial predominante entre seus signatários. Desse modo, não havia clareza sobre a natureza e as funções da escola pública defendida pelos pioneiros da educação nova. Por esse motivo, a segunda versão do manifesto teve como finalidade superar as ambigüidades encontradas na primeira versão e reiterar a defesa da escola pública. Nesse período, começou a se desenvolver a idéia de esgotamento da República, visto que o governo ainda não havia conseguido atender às demandas sociais, sobremaneira àquelas relacionadas à educação.

De toda forma, a estruturação do ensino continuou a ocorrer por meio de reformas parciais e a exigência da organização nacional da educação como um todo se fez sentir também na Constituição de 1946, dando origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada apenas em 1961 (SAVIANI, 2004b). Nela, a estrutura organizacional do ensino fortemente dualista, decorrente das “Reformas Capanema”¹⁷, foi mantida, mas tornou-se mais flexível, à medida que

¹⁶ Torres defendia que o Brasil continuasse a ser um país agrícola e criticava o deslocamento das populações da zona rural para as cidades. Em consonância com isso, os programas escolares deveriam ser orientados para o trabalho e não para o ensino enciclopédico.

¹⁷ Ao substituir Francisco Campos no Ministério da Educação, em 1934, Gustavo Capanema deu seqüência ao processo de reforma educacional por meio das “leis orgânicas”. O Ensino Primário foi dividido em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, e Ensino Primário Supletivo, de dois anos, sendo o primeiro destinado a crianças de 7 a 12 anos e, o segundo, para adolescentes e adultos que não haviam freqüentado a escola na infância. O Ensino Médio foi organizado em dois ciclos verticais – o

possibilitava a transferência de alunos entre os ramos do ensino médio e o acesso de todos eles a cursos de nível superior, mediante o vestibular.

Por outro lado, argumenta Severino (2005) que o conflito entre católicos e liberais, nítido nas discussões sobre a LDB, fez com que a Igreja se posicionasse a favor do modelo privado de educação. Essa posição propiciou o surgimento de um novo grupo de atores sociais, formado por “empresários da educação”, que se tornou hegemônico no período seguinte. Nesse contexto, surgiram disputas acerca do destino dos recursos públicos na área da educação. Alves (2005) chama a atenção para o fato que, nas décadas de 1950 e 1960, as escolas particulares, lideradas pela Igreja Católica, sustentavam o princípio de liberdade de ensino e de possibilidade de escolha das escolas por parte das famílias e conseguiram, desse modo, angariar recursos públicos.

Tal situação não foi alterada significativamente pela LDB de 1961, a qual manteve, ao menos em parte, a concessão de verbas públicas para o ensino particular, ainda que sob a ressalva de que os alunos desfavorecidos poderiam freqüentar essa rede através da aquisição de bolsas de estudos. Isso mostra que, nesse último período analisado, o dualismo entre os interesses públicos e privados se acentuou na história da educação brasileira, estando as duas categorias já consistentemente estabelecidas.

2.2 A persistência do dualismo público/privado no sistema educacional brasileiro contemporâneo

Após uma fase de intensa experimentação educativa, estimulada pelo movimento renovador, ele foi interrompido pelo regime ditatorial, implantado no Brasil em 1964. Desencadeou-se então um processo de reorientação geral do ensino no país através, dentre outros fatores, dos acordos de cooperação entre o Ministério da Educação do Brasil com a Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento

ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos – e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-industrial. (SAVIANI, 2005, p.33-34).

Internacional (MEC-USAID), que previam reformular certos aspectos do ensino brasileiro. De fato, esse período foi marcado pelo projeto militar de modernização e de adequação do país ao modelo capitalista de caráter associado-dependente. Verificou-se, assim, uma preponderância das tendências estrangeiras, sobretudo norte-americanas, caracterizadas pelo tecnicismo e pelo economicismo.

Foram então realizados alguns ajustes na legislação educacional. Explica Saviani (2004b) que a Lei n.5.540/68 reformulou o ensino superior, buscando conciliar duas demandas contraditórias: o pedido de estudantes e professores de autonomia universitária e de mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas, por um lado, e a requisição de grupos vinculados ao regime militar de modernizar e vincular mais fortemente o ensino superior ao mercado, por outro. A primeira demanda foi em parte vetada, por não corresponder aos interesses do novo regime. A reivindicação pela expansão desse nível de ensino foi desvinculada da necessidade de uma melhor organização universitária e houve uma abertura indiscriminada de estabelecimentos isolados privados. Já a segunda demanda foi atendida mediante a criação do regime de créditos, da matrícula por disciplina, dos cursos de curta duração e da racionalização da estrutura e do funcionamento das universidades, em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

A Lei n.5.692/71, por sua vez, regulou a reforma dos ensinos primário e médio. Um dos princípios centrais dessa reformulação foi a racionalização do ensino, isto é, a busca pela eficiência e pela produtividade com o mínimo de custos. Houve também uma mudança na estrutura educacional: ao invés de um ensino primário com duração de quatro anos, seguido pelo ensino médio verticalmente subdividido no ginásial de quatro anos e no colegial de três anos, passou-se a ter um ensino de primeiro grau de oito anos e um ensino de segundo grau unificado e profissionalizante, com a duração de três anos. A profissionalização compulsória foi posteriormente revogada pela Lei n.7.044/82.

Nesse período foram também implantados os cursos de pós-graduação que, embora marcados pelas tendências tecnicistas, foram se constituindo como um importante espaço para a produção científica e para o desenvolvimento de uma tendência crítica e de movimentos de contra-hegemonia no campo educacional. Nas

décadas de 1970 e 1980, ganharam força as organizações de educadores. As entidades de cunho acadêmico criadas nessa época, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), revelavam uma preocupação com o significado social e político da educação e reivindicavam principalmente uma escola pública de qualidade e aberta a todos. Já as diversas entidades sindicais de todo o país organizaram greves e fizeram reivindicações de caráter econômico-corporativo e, mais tarde, também de caráter político-pedagógico.

Nesse contexto, era cada vez mais forte a necessidade de se modificar o arcabouço da educação nacional, mediante uma alteração da legislação em vigor. Essa possibilidade surgiu com a instauração da Nova República e a elaboração da Nova Constituição Federal, em 1988. Segundo Saviani (2004b), várias conquistas foram consagradas nessa constituição, como a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a autonomia universitária, o regime de colaboração e a vinculação de verbas do orçamento da União, dos estados e dos municípios à educação, dentre outras. Além disso, a União passou a ter a competência privativa para fixar as diretrizes e bases da educação nacional e, em 1988, teve início a elaboração da nova LDB, a qual culminou na aprovação da Lei n. 9.394/96, que unificou e regulou o ensino no país.

A estrutura anterior do ensino foi mantida, sendo alterada apenas a nomenclatura: as denominações de ensino de 1º e 2º graus foi substituída por ensino fundamental e médio, de responsabilidade, respectivamente, dos municípios e dos estados. Os municípios também ficaram responsáveis pela educação infantil, enquanto, no que diz respeito ao ensino superior, não foi especificada a instância responsável pela sua manutenção. É necessário, por fim, citar o Plano Nacional de Educação, que emergiu da nova LDB e que, para o autor (SAVIANI, 2004b), expressou progressos tímidos, porém importantes, como a realização de um diagnóstico da educação, o estabelecimento de metas e a previsão dos recursos relativos ao financiamento do ensino. Com esse plano, instituído pela Lei n.10.172, de 2001, se completou a política educacional brasileira do século XX.

Apesar desses avanços, Saviani (2004b) nota que todo esse período foi caracterizado por uma concepção produtivista da educação, que vinculava o ensino

diretamente ao desenvolvimento econômico do país. Isso contribuía para tornar a educação funcional ao sistema capitalista e, conseqüentemente, aos interesses das classes dominantes, de acordo com ele. Não obstante as vertentes educacionais críticas tenham operado uma sólida tentativa de superar essa concepção da educação, ela ganhou mais força no quadro do neoliberalismo. Com efeito, a nova LDB buscou um ajustamento do ensino às demandas da economia globalizada. Essa visão da educação configura-se, portanto, como um dos principais legados do século XX que persistem ainda hoje na educação brasileira, segundo o autor.

Severino (2005) acusa a nova LDB de não exigir da rede privada um comprometimento com o projeto educacional de toda a população, além de manter a ambigüidade em relação à utilização de recursos financeiros de origem pública em instituições privadas. Afirma ele:

Na verdade ela [a nova LDB] continua totalmente comprometida com a dicotomia público/privado, disfarçando mal sua verdadeira opção. Ao mesmo tempo em que formula conceituações e diretrizes para a educação pública, com relação à educação conduzida por entidades privadas, consagra sua total soberania, de fato. As exigências parecem ficar exclusivamente com o ensino estatal. (SEVERINO, 2005, p.39)

Assim como Saviani, ele também sustenta que, nesse último período, houve uma identificação do civil ao mercadológico, ou seja, a sociedade civil não é vista como um grupo de cidadãos, mas como uma comunidade de produtores e de consumidores. Assim sendo, verifica-se uma minimização do Estado na condução das políticas públicas, que passaram a ser reguladas pelas leis de mercado, além de um ímpeto privatizante. A expectativa do caráter público da atuação do Estado, para servir a uma sociedade democrática, fundada na reciprocidade das relações entre seus cidadãos, típica do projeto da modernidade, seguiu sofrendo contínuas frustrações devido à fragilidade do direito em nossa sociedade. O papel do Estado foi instrumentalizado, servindo não aos interesses coletivos, mas aos interesses privados dos mais favorecidos. O mesmo ocorreu, segundo o autor, no campo educacional, no qual grupos opostos – dentre eles, os denominados “empresários da educação” – buscaram servir-se da legislação para garantir seus próprios interesses, comprometendo, desse modo, o caráter público da educação. Segundo Alves não existiria, no Brasil, uma

esfera educacional pública voltada ao atendimento da maioria da população. Afinal, sustenta ele que “(...) numa sociedade de classes, o Estado, que administra e controla a educação vista por muitos como pública, é, ele próprio, um instrumento de realização dos interesses privados da classe que detém o poder” (ALVES, 2005, p.107-108).

Em relação à intervenção do empresariado brasileiro nas políticas educacionais, destaca Ramon de Oliveira (2003) que esta classe advoga uma reestruturação do sistema educacional, baseada no princípio de que o combate à pobreza no país dependeria de um crescimento das indústrias nacionais e, conseqüentemente, da oferta de empregos. Tal questão já havia sido alertada por Souza (1981), ao analisar as relações entre o IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, o qual propõe um amplo projeto político, econômico e social que reflete os interesses das classes empresariais – e as políticas educacionais pós-64. De fato, a autora mostra, em seu estudo, a instrumentalidade do ensino secundário (voltado, em grande medida, à capacitação profissional) e a seletividade do ensino superior, expressas tanto no projeto educacional do IPES quanto nas políticas educacionais do Estado desse período. Para Oliveira (2003), fica claro que, também na década de 90, as demandas do setor empresarial não visam à constituição de um modelo econômico e social incluyente, mas à preparação de uma mão-de-obra mais eficiente e qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho. Isto não significaria, necessariamente, um aumento dos investimentos, mas, sobretudo, um controle dos resultados. Além disso, a formação vislumbrada pelo empresariado para as camadas populares se restringe ao ensino fundamental e aos cursos profissionalizantes, mantendo, assim, a visão fragmentada e dualista da educação brasileira.

O autor sugere, ainda, que a privatização do sistema educacional não ocorre apenas mediante a oferta direta do serviço. Também a diminuição da intervenção estatal no provimento integral da educação seria uma forma de privatização do ensino. É o que se verifica, segundo ele, quando o setor empresarial busca participar da administração escolar pública e intervir no processo de definição dos currículos:

No documento da CNI (1993), ao apresentar uma proposta de política para a educação, o empresariado não reduziu seu papel ao de mero proponente de reformas; objetivou também tornar-se um sujeito ativo no processo de reformulação da política educacional. Ao destacar a importância de se

implementar um processo de desburocratização da política educacional, com a conseqüente descentralização da gestão educacional, o empresariado, nesse documento, advogou sua participação nos conselhos escolares. Reconheceu para si, assim como para outros setores organizados da sociedade, o direito de interferir diretamente na administração e na confecção dos currículos escolares, de forma que o processo educativo pudesse alcançar os objetivos de produtividade e eficiência por ele almejados. (OLIVEIRA, R.; 2003, p.52)

Buffa (2005b) enfatiza a importância das relações entre o público e o privado para as análises sobre a educação brasileira contemporânea e salienta que apenas nas últimas décadas a literatura sobre esse assunto tornou-se relevante no Brasil, sendo bastante reduzida até os anos de 1980. De acordo com a autora houve, até a década de 1960, um consenso sobre o conceito de ensino público (mantido com recursos governamentais) e privado (mantido por particulares). Após esse período, tornou-se necessária uma melhor distinção entre os termos. Assim, o ensino público passou a ser entendido como aquele destinado a toda a população e o estatal como aquele mantido pelos estados. Ademais, surgiu uma subdivisão entre a categoria do ensino privado regido pela lógica do lucro e o privado confessional, filantrópico e comunitário. De forma semelhante, também a noção de liberdade de ensino sofreu modificações ao longo do tempo. De fato, no início do século XX, tal expressão se referia à busca de equivalência dos diplomas e dos certificados emitidos pelas escolas particulares àqueles emitidos pelas instituições públicas. Após os anos 30, dizia respeito, em especial, ao ensino de religião, enquanto entre os anos 40 e 60 foi enfatizada a questão do financiamento da educação e, atualmente, prevalece um discurso acerca das vantagens da escola privada em relação à pública.

Independentemente das particularidades de cada momento histórico, mostra a autora que as relações entre o público e o privado foram sempre conflituosas no século XX. Na primeira metade do século, a iniciativa particular ocupou o espaço não preenchido pelo Estado, concentrando-se no ensino médio e tendo como protagonista a Igreja, enquanto a partir dos anos 80 tal iniciativa se concentrou no ensino superior e a Igreja perdeu seu protagonismo. No que se refere aos defensores do ensino público, eles já não lutam pela democratização de acesso ao ensino básico, mas pela qualidade do mesmo. De todo modo, percebe-se que, mediante o estudo de um tema tão rico e complexo, é possível reconhecer, dentre outros aspectos, a busca de soluções ao longo

do tempo, por parte de alguns setores sociais, para atenuar as disparidades presentes em nossa sociedade.

Contudo, argumenta Saviani (2004b) que o atraso da implantação de um sistema nacional de ensino no Brasil e da universalização do acesso em relação a outros países, sobretudo europeus, fez com que se acumulasse em nosso país um déficit histórico na área educacional. Ao apropriar-se de maneira inadequada do modelo norte-americano de flexibilização e de descentralização das responsabilidades pela manutenção das escolas, por um lado, e a criação de um sistema nacional de avaliação, por outro lado, a política educacional brasileira acentuou as desigualdades¹⁸. Com efeito, verifica-se, especialmente no ensino fundamental, uma considerável diferenciação de iniciativas e de modos de funcionamento e de gestão dos estabelecimentos escolares, cujos encargos são assumidos pelos municípios e por outras instâncias, como empresas, organizações não-governamentais e os próprios cidadãos, o que mantém o dualismo histórico presente em todos os segmentos de ensino em nosso país. Em outro artigo, o autor faz uma dura crítica, apontando outras fontes desse dualismo no ensino fundamental:

Esse dualismo se manifesta também no ensino fundamental ao se propor para a rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente. Esta última alternativa ficará reservada às escolas destinadas às elites que certamente continuarão a recrutar os seus professores dentre aqueles formados nos cursos de licenciatura longa, preferentemente oriundos dos centros de excelência constituídos pelas universidades públicas que preservarão a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. (SAVIANI, 2005, p.38).

Por fim, alerta Alves (2005) que a tendência atual de redução da quantidade de alunos por sala, de uma mais rígida seleção e de um considerável aumento do preço em grande parte das escolas particulares reflete a elitização cada vez mais profunda da

¹⁸ Esclarece Severino (2005, p. 38) que, nos Estados Unidos, esse modelo de gestão e de organização do ensino funciona, pois existe uma sociedade civil articulada que gerencia de forma efetiva vários setores da vida coletiva. No Brasil, ao contrário, a inexistência dessa articulação permite que grupos mais coesos e poderosos manipulem o aparelho estatal.

educação no Brasil¹⁹. Por outro lado, ele também aponta que, ao contrário do que pode parecer, desde o início da época moderna, as inovações pedagógicas têm ocorrido sobretudo graças à iniciativa da rede particular de ensino. De fato, quando realizadas no ensino estatal, em experiências pilotos, estas inovações quase sempre fracassaram por sua descontinuidade. Isso é devido a diversos fatores, como a transitoriedade da ação de lideranças inovadoras, a falta de apoio do Estado, a precariedade das condições materiais das escolas e das condições de trabalho dos professores e a preponderância do manual didático sobre o trabalho pedagógico, dentre outros. Em contrapartida, nas escolas particulares, verifica-se a presença de professores rigidamente selecionados e em formação contínua, com salários significativamente superiores, além da adoção de variados recursos didáticos relacionados às novas tecnologias, o que as torna permeáveis a inovações nas práticas escolares. Entretanto, tais inovações geralmente têm como resultado um aprofundamento da dualidade e das desigualdades em nossa sociedade.

Cabe, porém, lembrar que essa situação, sendo histórica, não é imutável nem está definida. Algumas instituições privadas de ensino, ainda que escassas, propõem um novo olhar sobre a educação. É o caso da escola analisada nesta pesquisa, a qual tem buscado desenvolver práticas curriculares que, segundo sua proposta, são emancipadoras e visam à formação de indivíduos conscientes da necessidade de promover relações sociais mais justas e democráticas. Resta saber como esse discurso é apropriado pelos sujeitos envolvidos no processo educacional e se ele realmente se concretiza na prática.

¹⁹ De acordo com a reportagem intitulada “Berço de ouro”, publicada pelo jornal Estado de Minas, o valor de mensalidade da educação infantil em algumas escolas particulares da zona sul de Belo Horizonte equivale ou supera aquele de cursos superiores oferecidos por faculdades renomadas da cidade. Dentre as justificativas apresentadas por essas escolas para o alto valor das mensalidades estão o número reduzido de alunos por sala, a oferta do período integral em algumas delas e a inclusão da taxa de materiais e de alimentação, além do nível de formação dos professores. Cf. KIEFER, 26 ago 2007.

2.3 Uma tipologia das escolas privadas de educação básica e algumas considerações sobre a instituição analisada

Com a finalidade de enriquecer as possibilidades de análise, indo além da mera distinção entre o caráter público ou privado das escolas, Carvalho (2006) propõe uma hipótese de classificação dos estabelecimentos de educação básica da rede privada. Para isso, a autora recorre tanto à evolução histórica dessa rede de ensino – identificando as diversas forças, os grupos e os interesses nela atuantes e as disputas de poder e de posições em uma luta concorrencial ao longo do tempo –, quanto aos dados coletados em várias instituições no Rio de Janeiro e aos resultados de outras pesquisas envolvendo escolas particulares que atuam nesse segmento em outras metrópoles brasileiras. Carvalho leva em consideração, sobremaneira, a gênese histórica do espaço social em que estas escolas se desenvolveram e os discursos construídos sobre suas propostas, além de aspectos institucionais passíveis à observação dentro de seu estudo. Essa tipologia, apesar de não abarcar toda a complexidade da rede privada, é útil para os propósitos desta pesquisa por oferecer um panorama geral, que propicia uma diferenciação inicial da escola investigada de outros estabelecimentos similares.

É esta a classificação trabalhada pela autora:

- a) empreendimentos institucionais – são escolas confessionais tradicionais, que têm como mantenedora uma instituição religiosa. Propõem uma formação baseada em valores humanistas e religiosos, voltada, teoricamente, à integração socialmente responsável dos indivíduos à sociedade. No entanto, a valorização da disciplina e do alto desempenho acadêmico e a busca por uma grande aprovação nos vestibulares aparecem como condição para a “legitimação moral” do lugar ocupado pelas elites, segundo a autora. O objetivo principal dessas escolas, dentro dessa perspectiva, é a preparação de futuros líderes e de profissionais competentes. O corpo docente e as famílias compartilham esses valores ditos tradicionais;
- b) empresas educacionais – são estabelecimentos leigos, com diversas filiais, cuja mantenedora é alguma empresa privada de médio ou grande porte. Essas escolas

ênfatisam a qualidade de suas instalações e a utilização dos mais modernos recursos pedagógicos. Além disso, buscam um padrão de excelência apoiado nos resultados dos vestibulares e afirmam oferecer um tratamento individualizado aos alunos. Percebe-se aqui uma perspectiva empresarial da padronização da qualidade e do atendimento de acordo com a lógica do cliente;

c) empreendimentos pedagógicos – são escolas que surgem da iniciativa de grupos de educadores e/ou de pais, articulando características dos dois grupos anteriores. São empreendimentos laicos construídos em torno de um ideário pedagógico, mas não deixam de ênfatisar o êxito nos vestibulares. Não possuem uma instituição mantenedora capaz de garantir seu funcionamento, ficando às vezes em situações de vulnerabilidade financeira. A proposta principal dessas instituições é a de desenvolver habilidades e competências que tornem os alunos cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios das sociedades globalizadas. Propõem uma prática voltada à liberdade, à criatividade e à autonomia dos educandos, aderindo em maior ou menor grau ao ideário construtivista.

Dentro desse universo escolar, podemos incluir a instituição analisada na presente pesquisa dentro do terceiro grupo caracterizado por Carvalho (2006), ou seja, como um empreendimento pedagógico. De fato, a Escola Albatroz é uma instituição laica e particular, localizada em um dos principais bairros da região centro-sul de Belo Horizonte, marcada por profundos contrastes, pois, além de abrigar negócios e espaços de lazer que atendem às classes médias e médio-altas, é também onde se encontra um dos maiores aglomerados urbanos do município. A escola investigada foi criada em 1992, por iniciativa de educadores e de estudantes egressos de uma outra instituição de ensino privada, contando com a participação de uma Associação de Pais atuante. A idéia era desenvolver nessa escola um projeto educacional consistente e inovador, voltado, aparentemente, às camadas médias intelectualizadas da sociedade belo-horizontina²⁰ e cuja finalidade principal, como afirmado no projeto pedagógico, não consiste na preparação dos alunos para o vestibular.

²⁰ O perfil das famílias atendidas pela instituição analisada será apresentado no capítulo 4 desta dissertação.

Dez anos depois, com a saída da equipe de coordenação pedagógica devido a desentendimentos com a parte administrativa, a escola passou a viver uma situação de instabilidade, que culminou com o seu fechamento no final de 2003. Como relata Alberto²¹, atual diretor da escola:

Nessa época, estava meio desgastada a relação das duas coordenadoras com a parte administrativa, porque é a administração que vê quais recursos pode gastar, quais não pode, o que dá e o que não dá. E é óbvio que tem hora que você tem que falar “não, isso aí não tem jeito, porque nós não temos recurso pra isso”, e esse tipo de coisa às vezes não é compreendido por quem é da parte pedagógica, porque eles fazem contas muito simplistas, né? (...) Então é isso, parece que o atrito começou com isso e foi crescendo, crescendo, e essas duas coordenadoras, numa hora, chutaram o balde, saíram da escola e aí foi aquela paranóia entre os pais, aquela sensação de que a escola ia desmoronar, que não ia ter mais sustentação pedagógica...

Segundo o *site* institucional, os documentos e o depoimento do diretor da escola, houve um esforço da Associação de Pais pela manutenção desse projeto que, após a saída de muitos alunos, tornou-se insustentável para os antigos proprietários do estabelecimento. De fato, as famílias buscaram diversas alternativas para solucionar a questão, primeiro trabalhando com a hipótese de constituírem uma cooperativa para assumir diretamente a instituição, o que se mostrou inviável, e, posteriormente, unindo-se em apoio a um dos pais, o atual diretor, que fez uma proposta para a aquisição da escola. Afirma ele:

Os pais ficaram numa euforia danada: “Ah, é hora da gente assumir a escola e fazer a escola do jeito que a gente quer” e tal... e começaram uma série de reuniões, que se prolongaram até o mês de setembro... final de agosto... quando, finalmente, ficou claro que os pais queriam muito a continuidade do projeto, mas não queriam assumir a responsabilidade. Aí desistiram. Quando eles desistiram, já era praticamente setembro, os prazos, digamos, muito apertados (...) Aí, o que aconteceu? Quando chegou essa hora que os pais desistiram, eu falei: “Uai, gente, mas é setembro, e agora como é que vai ser isso? Então eu vou fazer uma proposta.” Aí eu cheguei aqui e falei: “Olha, os pais desistiram, todo mundo tá começando a ficar muito tenso, muito desesperado, os pais mais inseguros já estão levando os filhos pra outras escolas pra fazer teste e tal, eu queria saber se vocês se interessariam por eu fazer uma proposta, mas muito aquém do que vocês estavam pedindo, porque eu não tenho a mínima possibilidade de chegar a nada próximo daquilo”. (ALBERTO, diretor)

²¹ Todos os nomes empregados nesta dissertação são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos aqui citados.

Entretanto, o estabelecimento foi vendido a um grupo empresarial, devido à oferta mais vantajosa por ele oferecida. O representante desse grupo convocou uma reunião com os pais para explicar sua proposta de trabalho, mas sofreu uma grande rejeição, por não condizer com a visão educacional das famílias da Escola Albatroz:

Foi convocada uma reunião dos pais pra apresentar a proposta (...) e o problema é que ele apresentou a proposta dele, não quero fazer nenhum julgamento de valor, mas a proposta tinha uma educação toda formatada, toda pronta, toda certinha, tudo já resolvido pra ser entregue dessa forma aos alunos, que é exatamente o oposto da proposta da Escola Albatroz, em que a gente não tem nada pronto (...). Então, quando ele apresentou o negócio, foi um caos, mas um caos, mas eu achei que ia sair briga, os pais ficaram numa nervosia, numa irritação e falavam “não é nisso que a gente acredita, não é isso que a gente quer, você não está entendendo nada”. Os ânimos ficaram muito acirrados mesmo e eu achei até que ele ia desistir, porque foi visível a rejeição total ao que ele estava propondo. (ALBERTO, diretor)

Com efeito, frente à insignificante confirmação de matrículas – apenas 16 alunos inscritos, de acordo com a entrevista de Alberto –, o grupo adquirente da escola acabou desistindo, em dezembro. Isto levou alguns dos pais a voltarem a se mobilizar, em dezembro de 2003, mesmo já tendo matriculado seus filhos em outras escolas. Foi quando o atual diretor decidiu assumir a causa do resgate da instituição, por ser o único com experiência na educação básica. Para dar início à nova fase da Escola Albatroz, ele contou com o apoio de famílias que garantiram seu retorno à instituição e organizaram uma campanha, que tinha como *slogan* “Esta é minha escola, esta é minha escolha”, para que os demais alunos também retornassem.

A instituição reabriu com cerca de 100 alunos, chegando a 124 ao final do primeiro ano e a quantidade de alunos vem crescendo gradualmente desde então, contando, atualmente com cerca de 350 alunos e tendo atingido um ponto de equilíbrio financeiro, ainda que precário, segundo as declarações do diretor. A proposta político-pedagógica foi retomada e aperfeiçoada, pois, segundo ele, havia documentos fragmentados e o projeto não era bem estruturado. Primeiramente, para cumprir com as imposições legais dentro dos prazos estabelecidos, foi elaborado, em gabinete, um projeto para ser enviado à Secretaria de Educação. Contudo, como ele não tinha legitimidade, pois não havia sido pensado coletivamente, foi submetido, no segundo semestre de 2004, a discussões democráticas por parte dos pais, alunos, professores e

funcionários da escola, que se reuniram em grupos para refletir sobre o projeto e, em seguida, elegeram representantes para negociar entre si a reformulação do documento. Pequenas mudanças foram feitas também ao final de 2005 e de 2006, mas sem alterar sua estrutura e sua essência.

É essa a proposta que será analisada no próximo capítulo. No entanto, é necessário explicar que, no segundo semestre de 2007, logo após o término deste trabalho de campo intensivo na escola, foi realizado um novo processo de revisão, o qual foi, em parte, acompanhado para compreender as perspectivas atuais, sobretudo dos pais, no que se refere às propostas da escola e à sua implementação. Esse processo contou com a participação de todos os setores da comunidade escolar e teve como finalidade verificar em quais aspectos o projeto ainda atendia às demandas desse grupo e o que precisava ser modificado. De todo modo, cabe já ressaltar que, como a maioria dos estabelecimentos do terceiro grupo da tipologia de Carvalho (2006), também esta é uma escola que possui uma orientação construtivista e, de acordo com seus documentos, procura ir além dos aspectos meramente cognitivos, oferecendo uma formação mais ampla e humanista a seus alunos. Recorrendo àquela tipologia, pode-se afirmar que a Escola Albatroz, apesar de apresentar particularidades bem marcantes, possui diversas características que a aproximam do grupo dos empreendimentos pedagógicos. Acreditamos que a análise desse caso específico pode oferecer elementos válidos acerca das possibilidades e dos limites de desenvolvimento de propostas e práticas curriculares democráticas na rede privada de ensino, em especial em outras escolas que também podem ser incluídas nessa categoria.

Destaca Connell (1995b) que os sociólogos têm buscado, tradicionalmente, apontar aquilo que não funciona nas escolas das camadas populares, não demonstrando grande preocupação em determinar o que funciona nas escolas das classes privilegiadas ou qual tipo de programa poderia ser desenvolvido nas mesmas para se combater a desigualdade. Isso se verifica, de acordo com ele, sobremaneira nas décadas de 1960-70, mas percebe-se que a questão é pouco explorada ainda nos dias atuais. Como bem nota o autor, a adequação da escola ao conhecimento acadêmico e a uma determinada organização dos conteúdos gera a marginalização de outros tipos de conhecimento. Com efeito, o currículo dito alternativo acaba sendo

reduzido, em geral, a um currículo subordinado àquele hegemônico, uma vez que as reais mudanças na educação dessas camadas privilegiadas costumam ser definidas pelas exigências do mercado. No entanto, assim como esse autor, também nós acreditamos na possibilidade de uma prática transformadora, visto que a estrutura social não possui uma identidade fixa, mas se altera continuamente. Assim, no caso da Escola Albatroz, interessa verificar, sobretudo, de que forma o currículo é organizado, quais os tipos de conhecimento são contemplados e como eles são apropriados pelos docentes e pelos alunos. Ou seja, seria o currículo desta escola realmente diferenciado do currículo tradicional?

Recorrendo a Bourdieu, argumenta Apple (2002a) que o currículo oficial centralizado, ao incorporar formas culturais de determinados grupos, cria uma escola de classes sociais. Com efeito, de acordo com o autor, o estabelecimento, velado ou não, de um currículo nacional e de sistemas de avaliação nacionais serve, apenas teoricamente, para dar a impressão de que o governo está trabalhando para elevar os padrões educacionais. Contudo, na prática, servem para responsabilizar as escolas, sobretudo aquelas da rede pública, pelos resultados negativos dos alunos e para classificar e categorizar os mesmos, de maneira aparentemente mais neutra, acentuando as diferenças e voltando a educação para os resultados, ao invés de criar coesão cultural e social. É interessante citar suas observações acerca do contraste entre o setor público e o privado nos Estados Unidos (mas que pode ser verificado também no Brasil), decorrente dessa lógica de redução de toda política, inclusive na área educacional, à esfera econômica:

(...) uma de suas principais conquistas foi transferir, para a escola e outros órgãos públicos, a culpa pelo desemprego e subemprego, pela perda de competitividade econômica e pela suposta ruptura dos valores e padrões 'tradicionais' da família, da educação e dos locais de trabalho remunerado e não-remunerado, culpa essa que cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas consequências. O 'público' agora tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o 'privado', o centro de tudo o que é bom. (APPLE, 2002a, p.69)

No que se refere a nosso país, observa-se que, além do estabelecimento de competências gerais a serem alcançadas e de um sistema de avaliação nacionais, que desautorizam ou silenciam costumes e visões do mundo diferentes daquelas

legitimadas, a divisão dos alunos em estabelecimentos de educação básica da rede pública e privada, de acordo com suas possibilidades econômicas, acentua ainda mais as diferenças entre os grupos socioculturais²². De fato, apresentamos as seguintes questões, também intrinsecamente relacionadas ao tema dessa pesquisa: Que tipo de escola buscam, no Brasil, os pais de crianças das camadas econômica e socialmente privilegiadas? Como age o poder diferenciador das escolas particulares e até que ponto elas contribuem para a consolidação de uma idéia de superioridade entre seus alunos? É possível, nessas instituições, desenvolver um trabalho voltado à desconstrução das noções discriminatórias e à sensibilização às diferenças?

Um estudo bastante recente que trata especificamente da educação das camadas privilegiadas, tanto no Brasil quanto no exterior, foi organizado por Ana Maria Almeida e por Maria Alice Nogueira²³. Nesse trabalho, análises realizadas por diversos estudiosos da educação buscam esclarecer como ocorre a formação escolar daqueles grupos que, provavelmente, ocuparão as mais altas posições sociais e como são construídos sua maneira de ver o mundo e seu sentimento de diferença em relação aos outros. Além disso, procuram mostrar que, nas escolas que atendem a esses grupos, são produzidos os critérios de excelência escolar, responsáveis, em parte, pela construção social das desigualdades educativas e pela perpetuação das estruturas de dominação das sociedades em que estão inseridas.

Notam Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot (2002), ao avaliar o processo de socialização dos herdeiros das camadas econômica e culturalmente dominantes na França, que a reprodução dos privilégios é possível graças à atuação das famílias, a uma severa seleção social dos alunos pelas escolas e à criação de grupos freqüentados apenas pelos estratos mais altos da sociedade. Como consequência, são

²² Segundo Nogueira (2003, p.129), nas últimas décadas, as trajetórias escolares em nosso país vêm assumindo a seguinte estrutura: freqüência a escolas privadas de ensino fundamental e médio, seguida de acesso ao ensino superior público, para as camadas favorecidas ("circuito virtuoso") *versus* freqüência a escolas públicas de ensino fundamental e médio, seguida de ensino superior privado de baixa qualidade, para os setores menos privilegiados ("circuito vicioso"). A autora apresenta a ressalva, porém, de que essa tendência não pode ser encerrada em uma estrutura dicotômica, visto que, por exemplo, alguns estratos das camadas favorecidas se utilizam, em certas condições, da rede pública também para a educação básica.

²³ Cf. ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002, 222p.

formadas certas predisposições que constroem a identidade dessas novas gerações. Como afirmam os autores:

(...) trata-se efetivamente de educação e nunca de simples instrução: essas instâncias têm a incumbência de formar herdeiros, sendo que tal formação supõe, entre outras exigências, a interiorização da convicção de terem direitos fora do comum, o que implica a aprendizagem de dispositivos que levem a assumir os deveres inerentes a uma posição eminente. Não existem herdeiros sem um habitus condizente (...). (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 13)

No que diz respeito às escolas, em específico, elas exercem um papel fundamental na transmissão do capital cultural e social e na consolidação do sentimento de superioridade dessas crianças, uma vez que o êxito escolar costuma ser visto como expressão de suas aptidões inatas e de seu mérito individual, segundo os autores.

Em relação ao contexto brasileiro, sustenta Nogueira (2002) que, ao contrário das “elites intelectuais” por ela estudadas em Belo Horizonte na década de 1990, as elites empresariais, analisadas na mesma cidade entre os anos de 2000/2001, parecem conferir mais valor ao mundo do trabalho do que ao universo escolar. Assim, ao selecionar as escolas que serão freqüentadas por seus filhos, dão preferência ao valor social e não ao valor acadêmico das mesmas. Como decorrência disso, procuram geralmente estabelecimentos privados em todos os níveis de ensino, os quais oferecem um ambiente mais “seleto” e homogêneo, onde pode ser formada uma rede de sociabilidade que funcionará como capital social. De fato, tais famílias parecem não acreditar na ascensão social por meio da educação e reconhecem apenas o valor simbólico dos diplomas escolares, segundo a autora.

Almeida (2002), por sua vez, discute as relações entre estratificação social e escolarização a partir de uma pesquisa realizada em uma escola de São Paulo, que atende a alunos de classes médio-altas da cidade e pretende prepará-los para as carreiras mais seletivas da USP. De acordo com a autora, as escolas voltadas à formação de indivíduos desses estratos sociais contribuem para a preservação das estruturas de dominação, uma vez que se constituem como um espaço de aprendizagem da diferença e nelas “se aprende a ser agente social (isto é, a participar das interações, a ocupar posições de *status*, a construir relacionamentos no grupo) e se

adquire a competência, a habilidade, a sensibilidade e as disposições apropriadas para uma determinada participação na sociedade” (ALMEIDA, 2002, p.136). Tais indivíduos acumulam, portanto, recursos acadêmicos e sociais indispensáveis para a ocupação de posições dominantes na sociedade brasileira.

Essas autoras reforçam, portanto, a necessidade de que mais estudos sobre esse tema sejam desenvolvidos, a fim de melhor esclarecer a manutenção do *status quo* no Brasil, graças, em grande parte, ao poder diferenciador da escola. Tendo isso em vista, consideramos importante analisar também o perfil dos pais dos alunos da Escola Albatroz e o que os leva a procurar uma escola dita “alternativa” e não voltada à preparação dos alunos para os vestibulares.

Outros estudos apresentados por Almeida e Nogueira (2002) abordam a contribuição por parte dos sistemas de ensino, inclusive das escolas internacionais, para a construção das desigualdades sociais e educativas nas sociedades contemporâneas. No entanto, é interessante evidenciar que apenas o estudo comparado sobre os internatos norte-americanos e ingleses, conduzido por Cookson e Persell (2002), trata diretamente do papel do currículo escolar nesse processo, através do qual o sucesso escolar, derivado da aquisição dos conhecimentos socialmente valorizados, é apresentado como meritocrático e a distribuição de oportunidades é tida como justa. De fato, baseados em Apple, os autores sustentam que o currículo consiste em um reflexo da cultura e em um possibilitador de sua continuidade, pois incorpora os valores das diversas gerações.

Nos internatos ingleses, em específico, seu caráter mais tradicional (currículo diferenciado por sexos, ênfase na escrita, valorização da “alta” literatura) seria uma expressão direta da rígida estrutura de classes da Grã-Bretanha e do quase monopólio do conhecimento culturalmente significativo por parte das elites. Já nos internatos americanos, os conteúdos curriculares seriam menos severos, assim como os estilos de ensino, dado que o capital intelectual é mais difuso e as relações entre os diversos atores sociais mais democráticas e menos formais. Os autores percebem que, em ambos os países, o processo de escolarização nos internatos contribui para a “reprodução das elites”, pois fornecem-lhes credenciais escolares e experiências que legitimam suas posições e formam um sentimento de pertencimento a essa classe

social. Por outro lado, demonstram, através do caso norte-americano, que as elites são “adaptáveis”, sendo possível, portanto, uma educação mais igualitária.

Levando-se em consideração os referenciais teóricos anteriormente expostos e o panorama da história da educação brasileira, pretendemos, mediante esta pesquisa, fornecer contribuições às análises sobre as relações entre as propostas e as práticas curriculares na escolarização das classes privilegiadas da sociedade brasileira contemporânea. Buscar-se-á, assim, evidenciar, a partir deste estudo de caso, algumas possibilidades e também os limites de inovações curriculares na rede privada de ensino, tendo em vista a formação de uma sociedade mais solidária e sua sensibilização às diversidades socioculturais.

3 O CURRÍCULO PRESCRITO: ANÁLISE DOCUMENTAL DA ESCOLA INVESTIGADA

A análise do projeto pedagógico e do regimento escolar da Escola Albatroz teve como finalidade verificar de que forma os conteúdos prescritos são organizados e se os mesmos expressam uma preocupação com a formação de indivíduos, provenientes das camadas privilegiadas da população, capacitados para conviver em uma sociedade que comporte formas sociais mais justas e igualitárias. Não foi apresentada nenhuma restrição à consulta e ao estudo destes documentos, uma vez que ambos são apresentados, na íntegra, no *site* institucional e, portanto, estão disponíveis a todos aqueles interessados em analisá-los.

O significado de inovação, quando relacionado a um projeto pedagógico, pode ser abordado, segundo Veiga (2003), sob duas perspectivas. A inovação regulatória possui um caráter conservador, pois deriva de um planejamento centralizado, visa à padronização, tem uma aplicação técnica e seus resultados se transformam em normas e em prescrições. Esse tipo de inovação, cujo exemplo dado pela autora é o da reforma preconizada pela LDB 9.394/96, geralmente se configura como uma rearticulação do sistema em que o novo é justaposto ao velho, podendo contribuir para a perpetuação do instituído.

A inovação emancipatória, por outro lado, corresponde a uma ruptura em relação ao *status quo*, em um processo que ocorre de dentro para fora e que considera a diversidade de interesses e de atores envolvidos no contexto, além de suas dimensões políticas e socioculturais. Esse tipo de inovação supera as questões técnicas, sem, no entanto, prescindir delas. Nessa ótica, o projeto pedagógico seria um meio de engajamento coletivo para integrar ações e buscar soluções alternativas. Estimularia, ademais, o comprometimento com os desafios do tratamento das desigualdades e com o questionamento das estruturas de poder, considerando a escola não como uma reprodutora de relações sociais e de valores dominantes, mas como um local de resistência.

Ao analisar os documentos da escola investigada nesta pesquisa, buscou-se identificar o caráter regulatório ou emancipador das mudanças que ela pretende intencionalmente introduzir no contexto em que está inserida. Percebe-se que o projeto político-pedagógico da Escola Albatroz se diferencia dos projetos de outras instituições de ensino, uma vez que busca abordar, com maior profundidade, questões éticas, políticas e estéticas relacionadas à educação, que são de grande importância. Aliado a isso, tal projeto tem como objetivo, como explicitado na introdução do documento, apresentar a proposta curricular e nortear a condução do trabalho pedagógico em todos os segmentos, compreendidos como um *continuum*. Dessa maneira, busca-se uma coerência entre a prática docente dos diversos segmentos, baseada na visão de homem e de mundo sustentada pela escola que, como consta em seu projeto pedagógico, enfatiza a historicidade da ação humana e a possibilidade de participar ativamente da vida política e social e de operar transformações na realidade. A esse respeito, observa Santomé (1997, p.5):

Elaborar uma proposta curricular obriga a participar da reflexão sobre que tipo de cidadãos e cidadãs e de sociedade queremos construir. Essa é, sem dúvida, uma das questões mais importantes que cabe colocar no âmbito da educação e que nos obriga a realizar uma série de tarefas prévias destinadas a analisar o presente, averiguar como são hoje nossas sociedades, que problemas aparecem como mais urgentes, quais são as causas das situações injustas que detectamos.

Já o regimento escolar apresenta a estrutura organizacional da instituição, os órgãos colegiados, a organização do ensino e os direitos e os deveres de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, assim como algumas disposições gerais que, para os fins desta pesquisa, podem complementar as informações obtidas pela análise do projeto pedagógico.

O projeto político-pedagógico é apresentado como um documento democrático e sujeito à permanente reflexão coletiva, uma vez que preconiza o diálogo entre os diversos sujeitos que constituem, direta ou indiretamente, o universo escolar. Segundo essa perspectiva, ele não é imposto como algo pronto e acabado, mas como uma proposta aberta a reelaborações e a reestruturações de acordo com as necessidades percebidas no contexto. De fato, o último capítulo do regimento escolar prevê a

promoção, por parte da direção da escola, de um processo periódico e democrático de revisão de ambos os documentos, cuja realização foi confirmada pelo diretor da escola em sua entrevista e, em parte, acompanhada nos últimos meses do trabalho de campo.

Como sustenta Kramer (2005, p.169):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. (...) Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa (...).

Acreditamos que um dos principais requisitos de uma proposta curricular aberta é essa possibilidade de se realizarem adaptações, levando-se em consideração as condições reais em que o projeto será desenvolvido, isto é, tanto as diferenças individuais dos alunos e o contexto social, cultural, histórico e geográfico em que a escola está inserida, quanto as experiências já realizadas e as dificuldades e as saídas encontradas. Cabe citar que a valorização e o respeito às diversidades parece perpassar todo o projeto pedagógico analisado. Atitudes preconceituosas e excludentes e o emprego da violência ou do vandalismo seja na escola, seja fora do ambiente escolar são considerados, pelo regimento escolar, faltas graves que, se cometidas pelos alunos, necessitam ser imediatamente reparadas. Tais considerações demonstram, de acordo com os documentos, que essa instituição de ensino não pretende constituir um espaço separado da vida cotidiana dos alunos.

3.1 As finalidades da instituição e seus fundamentos epistemológicos e político-sociais

Coerentemente com as questões acima abordadas, a ação educacional dessa instituição, segundo o projeto pedagógico, visa à formação integral dos educandos e, portanto, procura ir além do aspecto cognitivo e abrange também o desenvolvimento da

sensibilidade e da criatividade e a afirmação das identidades. Dessa forma, a escola pretende prepará-los para lidar com o mundo exterior e com seu mundo interior, buscando o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. É importante ressaltar, ainda, que a Escola Albatroz considera os estudantes seres históricos e, por isso, propõe formar indivíduos conscientes de seu papel no processo de transformação do mundo.

Em consonância com isso, são apresentadas como algumas das principais finalidades da instituição: a promoção da capacidade de utilizar as diversas formas de linguagem de maneira crítica, o desenvolvimento de uma atitude de investigação e de reflexão frente ao conhecimento, a participação social e política e a capacidade de construir novas formas de intervenção e de transformação ética da realidade, com senso de responsabilidade individual e coletiva, dentre outras. Percebe-se, com a análise desses objetivos, que a Escola Albatroz considera o mundo como algo em permanente transformação e passível de sofrer modificações mediante a ação dos homens, que não devem simplesmente se adaptar e se sujeitar à realidade, mas ser pró-ativos e conscientes das conseqüências de suas atitudes.

Ressaltamos que o alcance das finalidades almeçadas pela escola requer a prática de uma pedagogia crítica, que vai muito além da formação tecnicista e da redução da aprendizagem à assimilação de um discurso único. De fato, segundo Giroux e Simon (2000), a pedagogia deve se configurar como uma forma de política cultural e deve buscar a transformação. Afirmam eles que:

(...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. (GIROUX; SIMON, 2000, p.95)

Em relação aos fundamentos epistemológicos, é necessário citar que este estabelecimento de ensino pretende diferir das escolas consideradas tradicionais²⁴,

²⁴ Nesta dissertação, serão consideradas tradicionais aquelas instituições de ensino que podem ser enquadradas nas duas primeiras tipologias de escolas da rede privada apresentadas por Carvalho (2006) – empreendimentos institucionais e empresas educacionais – por sua proposta de ensino prevalentemente conteudista e pela ênfase na preparação para os vestibulares.

onde, como afirmado no projeto, o protagonista das relações pedagógicas e sociais sempre foi o conteúdo. A Escola Albatroz, ao contrário, busca desenvolver uma proposta construtivista de caráter sócio-interacionista²⁵, segundo a qual cada indivíduo interpreta o real à sua maneira e é autor do seu próprio conhecimento, construído na interação com objetos, outros indivíduos e produções culturais. Assim, o foco da proposta da escola não é a transmissão de conteúdos prontos e sem significado, mas o próprio processo de aprendizagem, que não pode ser separado da compreensão crítica e da formação ética²⁶. Para que a aprendizagem aconteça de forma substancial e significativa, é essencial a função intermediadora da ação pedagógica. Coll (1996) sustenta que as atividades de aprendizagem devem ser ajustadas às peculiaridades de funcionamento da organização mental do aluno, além de considerar seus conhecimentos prévios. Para o autor, o ensino eficaz parte do nível de desenvolvimento do estudante, mas não se acomoda a ele; ao contrário, deve fazê-lo progredir, dentro de sua zona de desenvolvimento proximal²⁷.

Nesse contexto, os documentos da escola esclarecem que também o papel do professor muda, pois ele deixa de ser o detentor do saber e passa a ser um orientador na produção do conhecimento, através da utilização de diferentes metodologias e estratégias e da relação não-arbitrária entre o novo material de aprendizagem e aquilo que o aluno já sabe. O docente, segundo essa perspectiva, também está em contínuo processo de aprendizagem e deve valorizar o diálogo e estar aberto ao novo, transformando-se em um verdadeiro educador, capaz de usar sua autonomia sem se ater apenas aos aspectos técnicos de sua disciplina específica. De acordo com Santomé (1997), no entanto, a função dos professores pode ir além disso, ao tornar-se intelectuais contra-hegemônicos, contribuindo, assim, para conformar práticas

²⁵ Visto que o tema da presente pesquisa não recai sobre orientações construtivistas de ensino, os conceitos relacionados a esse tema serão apresentados em linhas gerais, de modo a compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na instituição analisada, mas não serão tratados de forma sistemática e aprofundada. Há, porém, uma vasta literatura sobre o tema, que pode ser consultada. Citamos como alguns dos autores expressivos que tratam das propostas construtivistas Y. LA TAILLE, P. MEIRIEU, D. P. AUSUBEL, M. COLE, G. L. KOHLBERG, D. KUHN, J. PIAGET e L. S. VYGOTSKY. De todo modo, algumas considerações acerca dos discursos em defesa das tendências construtivistas serão apresentadas na última seção deste capítulo.

²⁶ É importante enfatizar que tais aspectos fazem parte da proposta formal da escola e serão relacionados, nos próximos capítulos, com as tentativas de concretização na prática.

²⁷ O desenvolvimento proximal indicaria, segundo os estudos de Vygotsky, a zona situada entre o nível de desenvolvimento efetivo do sujeito e seu nível de desenvolvimento potencial. Cf. COLL, 1996, p.53.

libertadoras. De fato, os docentes devem favorecer, segundo o autor, que cada vez mais pessoas exerçam a análise e a reflexão crítica acerca de nossa realidade, sem cair no simplismo de categorizações dualistas, dada a complexidade da vida humana desvelada pelas teorias pós-modernas. Muito embora os documentos da escola investigada não contemplem diretamente esse aspecto da atuação docente, é essa a perspectiva adotada na presente pesquisa, a qual nos remete às questões curriculares, uma vez que está relacionada à seleção cultural que se oferece às novas gerações. Como considera Santomé (1997, p.8):

As professoras e professores intelectuais, a serviço da democracia e da justiça social, têm de contribuir para o estabelecimento de condições para que, nos centros escolares e nas salas de aula, o alunado possa chegar a descobrir o que se esconde por trás dos véus do “saber oficial”; que aspectos não estão sendo levados em consideração, de que maneira pode estar manipulada e distorcida a informação com que os meninos e meninas são bombardeados pelos meios de comunicação de massa e demais fontes informativas com as quais entram e, muitas vezes, são forçados a entrar em contato. Ajudar a desmascarar os pré-julgamentos e estereótipos do conhecimento no qual se apóiam as práticas e discursos classistas, racistas e sexistas é tarefa vinculada à função das professoras e professores como intelectuais. É preciso favorecer que as pessoas possam discutir a aparição de imagens, discursos e narrativas, que nada mais pretendem a não ser fechar as portas ao futuro, impedir, a um importante número de coletivos sociais, de ser.

Santomé também critica as escolas tradicionais por selecionar e trabalhar com conteúdos pouco relevantes para os alunos e de uma maneira nada motivadora, causando resistências e rejeições ao currículo devido, sobretudo, à artificialidade desses pacotes disciplinares. Contrariamente a essa tendência, o projeto político-pedagógico da Escola Albatroz confere uma grande ênfase à necessidade de se estabelecerem conexões entre os conteúdos, as tarefas escolares e os diversos aspectos de nosso cotidiano. A esse respeito, nota-se que alguns autores também têm alertado, mais recentemente, para a importância de se construírem abordagens curriculares integradas. Conforme sustenta Beane (2003), para que as escolas sirvam a propósitos e interesses sociais mais amplos, promovendo atitudes adequadas ao modo de vida democrático, é necessário explorar oportunidades que transcendam a abordagem por disciplinas. Isso pode ser feito mediante o desenvolvimento de unidades temáticas, planejadas colaborativamente por alunos e professores e informadas por

diferentes fontes, em um processo de integração curricular, que colaboraria para uma aprendizagem mais significativa e não-fragmentada.

Também Hargreaves, Earl e Ryan (2001) tratam da construção de currículos integrados em instituições de ensino que pretendem desenvolver experiências curriculares inovadoras, respondendo, assim, às demandas da era pós-moderna. No entanto, alertam que deve haver um princípio relacional de alto nível entre as matérias ou mesmo atravessando-as, uma vez que tópicos e temas superficialmente relacionados não atendem às complexidades da integração. Segundo eles, a reforma curricular não implica, necessariamente, uma abolição das disciplinas escolares, mas sua revisão e reinvenção, o relaxamento das fronteiras entre elas e/ou a eventual criação de novas matérias. Isto ocorre, na Escola Albatroz, como será apresentado adiante, através da oferta de disciplinas não-convencionais e de atividades pedagógicas interdisciplinares²⁸.

Outro aspecto relevante do documento se refere aos seus fundamentos político-sociais. Nessa seção, o projeto pedagógico reconhece a escola como um “(...) *locus* de encontro de indivíduos com diferentes concepções de mundo e culturas diferentes (...)” e, por isso, sustenta a importância de “(...) se criar um ambiente para que, nesse encontro, as diferenças possam ser mostradas e vividas de maneira respeitosa, possibilitando as trocas e o crescimento de todos aqueles que participam desta comunidade (...)”. Portanto, a Escola Albatroz defende a cooperação, o diálogo, a aceitação e a compreensão das diversidades étnicas, religiosas, pessoais e sociais, com o objetivo de desenvolver uma postura ética e política em seus alunos. Recorrendo às afirmações de Paulo Freire (1981), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, a escola também se opõe às práticas bancárias²⁹ e às verdades absolutas, uma vez que acredita

²⁸ Um exemplo de atividade que supera as fronteiras entre as disciplinas tradicionais é o Projeto Livre Escolha, em que cada aluno é orientado por um professor na pesquisa sobre um tema de seu interesse, durante um semestre, aproximadamente. Apesar de receber a orientação de um professor de uma matéria específica, o desenvolvimento da pesquisa abrange, necessariamente, diversas áreas do saber.

²⁹ Segundo Freire, as concepções e as práticas bancárias da educação se baseiam na idéia de que o educador é o *locus* dos valores e dos conhecimentos, os quais são por ele transferidos, depositados e transmitidos aos educandos, os quais precisariam arquivá-los ou guardá-los. Pressupõem, portanto, uma “narração de conteúdos” ou de “retalhos da realidade” por parte do professor e sua memorização, de forma passiva, acrítica e alienada por parte dos estudantes, não havendo diálogo, nem construção do saber. A essa educação, vista como prática da dominação, se contrapõe, para o autor, a educação libertadora, voltada à problematização, à conscientização e à transformação. (FREIRE, 1981, p.65-79)

na historicidade dos homens e das relações existentes entre eles, na construção permanente da realidade e na conseqüente possibilidade de mudanças. Tendo isso em vista, propõe dar vez e voz a seus alunos, acolhendo e valorizando as diferenças, estimulando processos e discussões e possibilitando, desse modo, a democracia, a solidariedade e o desenvolvimento das identidades.

Como visto anteriormente, essas são temáticas centrais nos Estudos Culturais, que defendem a busca de alternativas capazes de articular a educação a um projeto de sociedade democrática, através de uma formação voltada à aceitação e ao respeito das diversidades por parte das futuras gerações. Segundo Ana Canen (2002) e Marisa V. Costa (2002), isso requer um tratamento sistemático das preocupações multiculturais no currículo escolar e a busca de respostas plurais para a questão das diversidades. Também Santomé (1998) afirma a necessidade de conscientizar as novas gerações sobre as realidades silenciadas pela educação tradicional, abandonando as perspectivas etnocêntricas, desvendando a interdependência do mundo e as conseqüências mais amplas de nossas ações e relativizando nossa própria cultura e nossas visões de mundo.

A comunidade escolar, por sua vez, é apresentada no projeto político-pedagógico como sendo constituída por pessoas críticas, preocupadas com o bem coletivo e com o desenvolvimento de outras habilidades além das cognitivas e que, portanto, compartilham esses valores democráticos cultivados pela escola e procuram nela uma alternativa à educação de massa de caráter comercial. Com efeito, segundo o projeto pedagógico, as famílias atendidas pela escola rejeitam as imposições ideológicas e "(...) são pessoas ousadas, não-tradicionais, que não temem o novo e desejam uma escola construída com a opinião de todos. Muitos são profissionais autônomos ligados às áreas de arte, cultura, ciências humanas e comunicação".

O perfil dos pais apresentado pelo documento será analisado no próximo capítulo. De todo modo, esse grupo, assim caracterizado, parece se aproximar das camadas médias intelectualizadas definidas por Maria Alice (NOGUEIRA, 2003), apesar de não se enquadrar perfeitamente nessa categoria por não ser composto exclusivamente por professores universitários/pesquisadores, como no estudo realizado pela autora. Vimos que, em outra pesquisa, Nogueira (2002) já havia contraposto às

famílias intelectualizadas as elites empresariais, uma vez que estas últimas, ao escolher as escolas que serão freqüentadas por seus filhos, optam primeiramente por instituições que ofereçam um ambiente social seletivo e homogêneo e não pela qualidade do ensino ou pela dimensão moral do processo pedagógico. Na visão da autora, os empresários reconhecem o valor simbólico das credenciais acadêmicas e sua necessidade para ter acesso às universidades, mas acreditam que seus filhos terão prestígio e ocuparão os postos de dirigentes através, sobretudo, da experiência profissional. Portanto, a escola é vista por esses estratos como uma rede de relacionamentos que pode funcionar como capital social. As camadas médias intelectualizadas, por sua vez, apresentam como critério principal de opção pela escola a suposta qualidade do ensino por ela ofertado, aproximando-se mais do perfil dos pais dos alunos da escola analisada, a qual enfatiza o papel da educação na transformação das relações de poder existentes em nossa sociedade. Lembramos, em especial, que o projeto pedagógico da instituição observada afirma não ter o vestibular como foco, pois busca resgatar a função primordial da escola, que é o desenvolvimento da compreensão e da crítica, opondo-se, desse modo, à massificação.

3.2 A organização do ensino, a seleção dos conteúdos curriculares e o sistema avaliativo

Como vem sendo defendido pelas teorias educacionais pós-críticas, também no projeto pedagógico dessa instituição sustenta-se que o conhecimento do mundo não acontece apenas mediante as relações escolares. Ainda assim, a escola é considerada pelo documento como um lugar privilegiado para a construção dos saberes. Almejando respeitar o ritmo e a singularidade de cada aluno, em coerência com as teorias construtivistas de caráter sócio-interacionista, a organização do ensino na Escola Albatroz acontece em ciclos de formação. De fato, considera-se que a aprendizagem não ocorre de maneira linear e programada, sendo necessário respeitar as etapas de

desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças e dos jovens³⁰. O Ensino Fundamental, segmento que será analisado nesta pesquisa, é organizado em ciclos trianuais, totalizando nove anos de duração: 1º ciclo, de 6 a 8 anos; 2º ciclo, de 9 a 11 anos; 3º ciclo, de 12 a 14 anos. Cabe lembrar que este estudo está voltado, especificamente, à análise do 3º ciclo.

Santomé (1997) afirma que, a partir do estabelecimento das finalidades da escola, é necessário questionar o porquê dos conteúdos curriculares e as formas adotadas para promover a aprendizagem, ou melhor, para desenvolver aqueles conhecimentos, habilidades e aptidões que os indivíduos deveriam usar para interpretar a vida social e para atuar na sociedade. Os conteúdos curriculares da instituição investigada são definidos em termos de conceitos estruturantes e de competências. Como confirma o projeto da escola, a definição dos conteúdos é crítica em qualquer estabelecimento de ensino, dado o rápido ritmo de produção do conhecimento e a enorme quantidade de informações disponíveis na contemporaneidade. Conseqüentemente, é questionado na proposta pedagógica o que faz sentido ser ensinado na escola nos dias atuais.

O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) sustenta que as características do mundo contemporâneo impõem novas demandas para a educação, em especial um ensino de qualidade que leve em consideração a realidade social, política, econômica e cultural brasileira como um todo e as necessidades das comunidades locais. Pretende ser, portanto, uma proposta aberta e flexível, que ofereça instrumentos norteadores para a educação nacional sem constituir um modelo curricular homogêneo e impositivo³¹. Assim sendo, os órgãos de regulamentação não apresentam, hoje, um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos

³⁰ Sob o enfoque cognitivo-evolutivo, inspirado na teoria genética de Jean Piaget e que tem seu auge nas décadas de 1960-70, a ação pedagógica deve seguir as linhas naturais do desenvolvimento humano. Senão em casos particulares, elas contemplam as seguintes passagens: da etapa sensorial-motora para a fase das operações concretas e, em seguida, para a etapa das operações formais (COLL, 1996, p.36). No caso dos alunos com necessidades educativas específicas, Coll (1996, p.183-184) sustenta a necessidade de ações pedagógicas adicionais ou complementares, a fim de realizar as adaptações necessárias e, desse modo, garantir seu acesso ao currículo.

³¹ Tal afirmação é questionada por autores, como Canen (2002) e Lopes (2006), que chamam a atenção para a tentativa de controle e de homogeneização dos objetivos educacionais por parte do MEC mediante a formulação de testes nacionais centrados na suposta existência de um padrão cultural e cognitivo comum.

obrigatórios de ensino para cada segmento educacional, o que muitas vezes resultava em programas pouco significativos para a realidade vivida pelos alunos. Ao contrário, existem grandes objetivos a serem alcançados em cada nível e em cada área do conhecimento, cabendo às escolas definir estratégias para atingir esses objetivos.

Consciente da impossibilidade de elaborar um currículo que cubra todos os campos do saber, a Escola Albatroz considera necessário estabelecer uma premissa para nortear o recorte a ser feito, ou seja, para orientar a seleção dos conteúdos. Um primeiro ponto relevante nessa premissa é que os objetivos curriculares e pedagógicos da instituição não devem contemplar informações prontas, mas sim privilegiar a qualidade ao invés da quantidade de dados. Assim, foram levantados os conceitos estruturantes de cada área, ou seja, seus conceitos fundantes que permitem a compreensão por parte dos alunos acerca da especificidade dos vários campos do conhecimento e sua instrumentalização em relação aos procedimentos de pesquisa e de construção dos conhecimentos. Uma vez definidos, propõe-se trabalhar com os mesmos conceitos em todos os segmentos da escola, com maior abrangência e profundidade à medida que se avança no processo de aprendizagem. São estas as áreas contempladas por todos os segmentos da escola e seus respectivos conceitos estruturantes, de acordo com o projeto pedagógico:

- Linguagens: estrutura, texto e contexto, expressão e compreensão;
- Ciências Humanas e Sociais: tempo/espaço, ser humano e sociedade, identidade, ética, natureza;
- Ciências Naturais: transformação, energia, matéria, sistema, modelo, classificação;
- Matemática: espaço e forma, grandeza e medida, números e operações, funções e gráficos;
- Corpo e Mente: autoconsciência, consciência ética, consciência política, consciência da comunicação, consciência epistemológica;
- Artes: tempo/espaço, percepção, expressão, identidade, criatividade.

Os conceitos estruturantes definem, de um modo geral, os conteúdos que devem ser trabalhados, mas, por si só, não nos dizem nada acerca do caráter democrático e inovador da escola. Já as competências dizem respeito às finalidades mais específicas que devem ser alcançadas em cada ciclo, oferecendo informações mais válidas para

nossa análise. O estabelecimento das competências, segundo o projeto pedagógico da escola, depende da vinculação entre a construção de conhecimentos, habilidades e valores e a resolução de questões do contexto vivenciado. Isso pressupõe uma reflexão sobre os desafios, as demandas e as situações que os alunos deverão enfrentar na vida e que podem ser contemplados por cada área do saber, tornando o conhecimento significativo para eles.³²

No Ensino Fundamental, além das disciplinas da Base Nacional Comum, outras atividades pedagógicas são oferecidas, seguindo as recomendações da LDB 9.394/96, cujo artigo 26 trata da necessidade dessa complementação de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Como mostra a estrutura curricular anexa ao regimento escolar, as matérias convencionais desse segmento são distribuídas em três eixos: Códigos, Linguagens e suas Tecnologias (cujos componentes curriculares são Linguagens, Artes e Educação Física); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática e Ciências Naturais); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Ciências Humanas e Sociais). Enfatiza-se que a disciplina Ciências Naturais busca abordar, de forma integrada, os fundamentos de Biologia, Física, Química, Educação Ambiental e Programas de Saúde, incluindo os temas dependência química e uso de drogas. Em Artes são contempladas todas as modalidades da educação artística, ou seja, artes plásticas, música, dança e teatro. Já as Ciências Humanas e Sociais abrangem conteúdos da História e da Geografia, bem como noções de Sociologia e de Filosofia. Através dessas disciplinas, os professores, segundo o projeto pedagógico, buscam desenvolver trabalhos interdisciplinares mediante a organização de projetos coletivos de pesquisa e a seleção de temas transversais, que permeiam todo o currículo da escola. Além disso, a temática História e Cultura Afro-brasileira está integrada às disciplinas básicas e a informática serve como ferramenta de apoio a todas as matérias.

A parte diversificada do currículo, por sua vez, está organizada em torno dos eixos Língua Estrangeira Moderna e Projetos Especiais. No 3º ciclo, é oferecido o Inglês como língua estrangeira, além de atividades pedagógicas diferenciadas que fazem

³² A idéia de um currículo organizado em função das competências, apesar de estar integrado à reforma educacional brasileira constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), é bastante controversa nos estudos educacionais e será analisada na última seção deste capítulo.

parte dos Projetos Especiais como Filosofia, Aikidô e Assembléia Escolar. Tais disciplinas não-convencionais constituem um importante diferencial da escola e têm por finalidade desenvolver o autoconhecimento e abordar questões éticas e de relacionamento interpessoal, além de oferecer espaços democráticos para que os alunos expressem e discutam suas dúvidas, curiosidades e problemas. Coll (1996), baseado no modelo de equilibração das estruturas cognitivas de Piaget³³, acredita que devem ser criadas condições adequadas para que o sujeito construa, modifique, enriqueça e diversifique seus esquemas de conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa. Esses esquemas incluiriam tanto saberes no sentido estrito quanto valores, atitudes e habilidades. Segundo essa perspectiva, as atividades não-convencionais do currículo da escola analisada poderiam oferecer importantes contribuições ao processo de aprendizagem, pois nelas seriam freqüentes, sempre de acordo com os documentos da escola, as situações que envolvem a resolução de conflitos, a confrontação de pontos de vista divergentes e os trabalhos cooperativos, fundamentais para que ocorram reestruturações dos esquemas de conhecimento dos educandos.

Esta pesquisa se concentrou na análise das duas disciplinas convencionais do eixo Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Matemática e Ciências Naturais – e das três atividades pedagógicas não-convencionais do eixo Projetos Especiais – Filosofia e Aikidô (as quais, com a Educação Física, compõem a área denominada Corpo e Mente) e Assembléia Escolar. Buscou-se, dessa maneira, verificar como currículo se materializa em ambas as vertentes da prática pedagógica. As competências definidas para o 3º ciclo para as disciplinas analisadas constam no anexo A deste relatório.

Pela análise dessas competências, nota-se que o projeto pedagógico ressalta a importância de que o conhecimento possa ser colocado em prática, isto é, que possa estar a serviço da transformação do mundo, daí a ênfase também nas habilidades e nos valores. Para tanto, coloca-se como essencial que os conteúdos sejam apropriados de forma crítica e consciente, mediante a compreensão dos valores a ele vinculados,

³³ De acordo com Piaget, esse modelo seria caracterizado por um equilíbrio inicial das estruturas cognitivas do aluno, o qual é rompido ou desequilibrado pelo novo conteúdo de aprendizagem e, após a modificação ou a construção de novos esquemas, haveria um reequilíbrio com um maior nível de complexidade (COLL, 1996, p. 58).

uma vez que nenhum conhecimento é neutro. Por fim, o desenvolvimento das competências, dos valores e das habilidades está intrinsecamente relacionado à visão de mundo e de homem da escola, isto é, do mundo que pretende ajudar a construir e do homem que considera capaz de atuar nesse mundo. É, portanto, um projeto de educação aparentemente voltado para a vida concreta e que incentiva a mudança e não a manutenção do *status quo*.

No que se refere à avaliação do desempenho escolar, ela é vista pela escola em questão como uma forma de diagnóstico das possibilidades e das dificuldades do aluno, orientando, assim, as etapas do processo educativo. De fato, no início de cada fase é realizada uma avaliação diagnóstica para detectar os conhecimentos dos estudantes sobre os conceitos, procedimentos e valores que serão trabalhados. Essa avaliação inicial também indica o tipo de ajuda pedagógica que deverá ser oferecido e o nível de profundidade em que poderão ser trabalhados os novos elementos. Tendo como base os resultados dessa avaliação, os conteúdos das diversas disciplinas são selecionados e seqüenciados pelos docentes, com a participação também do corpo discente na definição de determinados temas e objetivos e das formas de avaliação de acordo com o regimento escolar. O objetivo consiste em fornecer instrumentos para que os educandos, partindo de suas culturas e de seus conhecimentos prévios, avancem na construção dos saberes. É, portanto, uma avaliação de caráter formativo, que consiste em um processo contínuo e que enfatiza os aspectos qualitativos. Afirma-se que, na Escola Albatroz, a avaliação não está voltada apenas para os resultados, mas considera o próprio processo de aprendizagem e dimensões que vão além da cognitiva, como as atitudes dos educandos, a sociabilidade, a ética, a autonomia e outros aspectos fundamentais na formação de um indivíduo.

É importante citar que o processo de avaliação da aprendizagem é composto, nessa instituição, não apenas por provas formais, mas por um conjunto diversificado de atividades, como trabalhos de campo e de casa, pesquisas individuais e coletivas, seminários e portfólios. Desse modo, a evolução de cada aluno pode ser observada e registrada cotidianamente pelos professores. No entanto, em nenhuma dessas atividades avaliativas, o educando recebe notas, mas *feedbacks* de seu desempenho, pois a avaliação visa a ajudar o aluno em seu desenvolvimento e conscientizá-lo das

lacunas e imprecisões de seus esquemas de conhecimento sem, porém, classificá-lo ou rotulá-lo. Ademais, exerce a função essencial de orientar o trabalho do professor, que pode reelaborar o planejamento inicial, de acordo com as necessidades apontadas pelos resultados da aprendizagem. Coll (1996, p.147) explica que, em uma escola com orientações construtivistas, a avaliação serve justamente para “(...) permitir ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas; e permitir determinar o grau em que foram conseguidas as intenções do projeto”.

Por fim, cabe apontar que, ao final de cada uma das três etapas do ano letivo, as famílias recebem um Relatório de Desenvolvimento do Aluno (RDA), o qual apresenta avaliações globais da turma e do estudante e o desempenho do mesmo em cada tema estudado nas diversas áreas do conhecimento. Também o aluno participa da avaliação, que é feita sob sua ótica e aquela do professor. Entretanto, os únicos conceitos atribuídos são “A”, se os objetivos da etapa foram alcançados, e “AN”, se ainda não foram alcançados. Nesse último caso, são previstas atividades paralelas de recuperação, mas não há recuperação final, por sua incompatibilidade com o sistema de ciclos, segundo o regimento. Essa recuperação paralela consiste em uma intervenção pedagógica que visa a auxiliar cada aluno em suas dificuldades específicas. Com efeito, esclarece Coll (1996, p.138) que, na ótica construtivista, deve haver uma individualização do ensino, ao invés da prescrição de um único método, e que isso não implica rebaixar os objetivos e/ou conteúdos, mas ajustar o tipo de ajuda às necessidades de cada estudante.

Ao final do ciclo, o Conselho de Classe deve definir o prosseguimento do aluno ao próximo ciclo ou sua retenção por mais um ano, levando em consideração o empenho, as potencialidades e as competências conceituais, procedimentais e atitudinais do mesmo. Existe também a possibilidade de aceleração dos estudos, seguindo estes mesmos critérios, como previsto no artigo 24 da Lei 9.394/96.

3.3 Considerações sobre a análise documental

Pela análise dos documentos produzidos pela escola e que orientam a prática pedagógica, pode-se sustentar que, ao menos teoricamente, o currículo prescrito por esta instituição possui um caráter predominantemente inovador e emancipador, nos termos considerados nesta pesquisa, ainda que algumas ressalvas possam ser apresentadas. De fato, vários pontos podem ser destacados. Primeiramente, ressaltamos tanto a proposta de construção democrática do projeto político-pedagógico, sujeito a revisões e a reestruturações periódicas, quanto a participação dos educandos nos processos avaliativos e na seleção de alguns conteúdos a serem estudados. Como ressalta Veiga (2003, p.279):

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir.

Ademais, há uma inclusão de atividades pedagógicas não-convencionais na parte diversificada do currículo escolar, o que reflete uma preocupação com a formação integral e humanista dos alunos e propicia um maior espaço para a abordagem de temas relacionados à sua vida cotidiana, no âmbito pessoal e social. De fato, seguindo a linha construtivista, o foco da proposta consiste na idéia de que o protagonista das relações pedagógicas deve ser o próprio discente e seu processo de aprendizagem. Assim sendo, a organização do ensino e a seleção dos conteúdos curriculares visam a respeitar as características individuais e os interesses dos educandos e a aliar a construção do conhecimento à compreensão crítica e à formação ética. Para alcançar esse objetivo, é enfatizada a necessidade de que também os docentes sejam democráticos e sensíveis às demandas dos alunos, uma vez que não são o centro das relações escolares e os detentores do saber, mas orientadores dos alunos em sua aprendizagem. Outro importante aspecto se refere à ênfase conferida ao acolhimento das diversidades socioculturais e à busca de inclusão das minorias nos conteúdos

culturais das diversas disciplinas e na própria sala de aula³⁴. Por fim, diversas passagens do projeto político-pedagógico e do regimento escolar apontam para a importância de que os conhecimentos sejam aplicados na prática, buscando a transformação consciente da realidade.

Todos esses aspectos poderiam ser interpretados como uma tentativa de romper com os currículos tradicionais e homogeneizantes e de permitir que a função transformadora do processo educativo se concretize, contribuindo, desse modo, para a construção de uma aprendizagem crítica e significativa por parte dos alunos. No entanto, é necessário lembrar mais uma vez que, além da análise documental, é imprescindível a análise dos dados recolhidos no trabalho de campo, tanto através da participação das reuniões pedagógicas e das supervisões, quanto mediante a aplicação das entrevistas e a observação sistemática em sala de aula, para verificar de que forma o currículo prescrito é apropriado e colocado em prática pelos docentes e quais dificuldades e estratégias são encontradas para concretizar as propostas da escola.

No que se refere ao discurso construtivista desta escola, Santomé (1997) alerta que tal filosofia psicoeducativa, na qual predomina uma preocupação com o processo de construção da aprendizagem, não pode silenciar as análises sociológicas da educação. De fato, as reflexões acerca dos tipos de conhecimento selecionados por uma escola são essenciais para que conceitos como democracia, responsabilidade, ética e outros não se reduzam a fórmulas vazias, isto é, em *slogans* retóricos que despolitizam realidades sociais conflitivas e reproduzem os interesses dominantes sob uma roupagem diferente. Segundo o autor, é preocupante o silêncio de muitos construtivistas sobre questões como as que seguem: “As pessoas constroem conhecimentos, mas quais? Quando? Onde? Em que condições? A serviço de quem? Promovidos por quem?” (SANTOMÉ, 1997, p.21). Portanto, foi necessário investigar além do currículo prescrito para verificar se tais questões são discutidas pela equipe pedagógica da escola e como elas se refletem na prática curricular.

Outro aspecto que precisa ser destacado e problematizado diz respeito à adoção de um currículo organizado por competências, devido às críticas que tal noção tem

³⁴ A escola oferece bolsas de estudo a alunos de inclusão social e recebe portadores de necessidades educativas especiais em todas as turmas, buscando, desta maneira, uma abertura às diversidades também no cotidiano escolar.

suscitado em algumas vertentes da teoria curricular. De fato, a “Pedagogia por Competências” surge dentro de uma perspectiva tecnicista da educação, voltada a desenvolver nos indivíduos comportamentos, atitudes e capacidades adequados às demandas das sociedades pós-industriais. Como demonstra Taís Costa (2004), em sua dissertação de mestrado sobre as relações entre currículo e competência, no capitalismo tardio surgem novas formas de consumo e de produção, marcadas pela imprevisibilidade. Esse tipo de pedagogia considera função da educação formar indivíduos flexíveis e criativos, prontos a se adaptarem às contínuas mudanças sócio-econômicas e a resolver problemas e tomar decisões de forma eficiente dentro desse quadro instável e complexo. Nesse contexto, há uma instrumentalização dos conhecimentos, isto é, são privilegiados aqueles conteúdos que possam ser associados a comportamentos observáveis e mobilizados para que a ação seja eficaz. Nessa perspectiva, o conhecimento deixaria de ter um valor intrínseco na formação integral do sujeito, limitando a função formadora da educação escolar.

Por outro lado, evidencia Taís Costa (2004) que, diversas vezes, tanto os textos oficiais das propostas curriculares quanto os discursos e as práticas docentes hibridizam o discurso das competências com elementos de outras matrizes teóricas, como aquelas voltadas à integração curricular ou à interação do aluno com os conteúdos estudados. Com efeito, a competência consiste, segundo a autora, em uma noção polissêmica, acerca da qual existe pouca clareza conceitual. Por esse motivo, é essencial um posicionamento crítico a respeito dessa noção e do modelo de sociedade à qual atende. Pela análise do projeto pedagógico da Escola Albatroz, parece haver uma ressignificação do conceito de competências. Aparentemente, nessa instituição as competências estão relacionadas ao tipo de homem e de mundo que a escola deseja ajudar a construir, mas dentro de um sistema aberto, no qual são aceitas múltiplas perspectivas e os significados são negociados e não impostos. Além disso, embora direcionada à ação, a noção de competência parece ser usada no sentido de estimular uma ação crítica e questionadora, não visando à adaptação ao mercado produtivo mas, sobretudo, à transformação das relações sociais. Nesse sentido, pode ser notada alguma correspondência com a proposta de Doll Jr. (1997) de criação de um currículo qualitativamente diferente no mundo pós-moderno, o qual, contrapondo-se aos modelos

mecanicistas, não considera o conhecimento como uma imposição externa e acumulações lineares de verdades absolutas. Afirma o autor que:

Nesta estrutura, em que o currículo se torna um processo, a aprendizagem e o entendimento chegam através do diálogo e da reflexão. A aprendizagem e o entendimento são criados (não transmitidos) conforme dialogamos com outros e conforme refletimos sobre aquilo que nós e ele dissemos – conforme “negociamos passagens” entre nós e os outros, entre nós e nossos textos. (DOLL JR., 1997, p.172)

De toda forma, a fim de verificar em quais aspectos as práticas educacionais da Escola Albatroz rompem com os currículos tradicionais e podem ser consideradas inovadoras, é necessário apresentar alguns questionamentos cujas respostas foram buscadas através do trabalho de campo:

- Quais atores efetivamente participam da elaboração do projeto político-pedagógico e do regimento escolar e de que maneira são considerados os diferentes interesses na sistematização desses documentos?
- Por quais motivos os pais optaram por este estabelecimento de ensino? Eles compartilham a visão democrática da escola?
- Como os professores se apropriam do currículo prescrito e como atuam na prática? O que é ensinado, com quais finalidades e de que forma ocorre o processo de ensino-aprendizagem?
- Há uma flexibilização dos conteúdos e uma inclusão das minorias socioculturais no currículo tanto das disciplinas convencionais quanto das atividades pedagógicas diferenciadas? Que função exerce a avaliação e de que modo os alunos participam do processo avaliativo?

Os capítulos seguintes desta dissertação têm como propósito apresentar o trabalho de campo e a análise de seus resultados, sem perder de vista essas questões, fundamentais para uma melhor compreensão do caso investigado.

4 O COTIDIANO ESCOLAR E OS SUJEITOS NO UNIVERSO DA ESCOLA

Neste capítulo serão apresentados diversos aspectos observados no cotidiano da instituição investigada, durante a fase de análise sistemática do trabalho de campo. Como explicado na seção dedicada aos fundamentos metodológicos da pesquisa (capítulo 1), foi realizada, em paralelo à análise documental, a observação de várias atividades curriculares referentes ao 3º ciclo, com o objetivo de colher dados que permitissem confrontar as propostas formais e as práticas curriculares da escola e traçar um quadro analítico mais consistente da realidade analisada.

Assim sendo, antes de proceder à análise do planejamento e das práticas curriculares, faz-se necessária uma apresentação do universo em que foi desenvolvida a pesquisa. Portanto, este capítulo será dedicado a uma descrição do cotidiano escolar, levando em consideração os atores que interagem nesse contexto, os aspectos espaço-temporais e a organização da grade curricular, entre outros fatores que caracterizam o dia-a-dia na Escola Albatroz. Essa caracterização do ambiente escolar e dos atores que nele interagem tem como fonte principal os dados recolhidos mediante a observação direta realizada durante os quatro meses de trabalho de campo intensivo, tanto dentro quanto fora da sala de aula, complementados pelas informações adicionais colhidas nos dois meses subseqüentes de contatos não-sistemáticos com a escola.

4.1 A organização espaço-temporal e a instituição das normas escolares

Buscar-se-á, nesta seção, reconstruir o universo escolar através de um mapeamento da realidade investigada, abordando aspectos como a organização espaço-temporal da instituição, a descrição das rotinas e das atividades cotidianas ali desenvolvidas e a função das normas estabelecidas para regular as relações entre os sujeitos heterogêneos que participam dessas situações concretas.

Dentre os elementos constituintes do universo escolar, encontram-se, antes de qualquer coisa, o espaço e o tempo, ao lado das normas e das regras escolares. Edwards (1997) os considera elementos estruturantes, uma vez que o modo como são definidos e utilizados pelos sujeitos, apesar de não determinar por si só as relações com o conhecimento, imprime significado às situações escolares e ao próprio ato educativo. De fato, a autora sugere que a instituição escolar, enquanto espaço sociocultural, seria caracterizada essencialmente pela interação de dois fatores. Por um lado, haveria a dimensão organizacional, que compreende tanto a divisão do tempo e do espaço escolar quanto a instituição de regras e de normas, e cuja finalidade seria delimitar as ações dos sujeitos que nele atuam. Por outro lado, haveria as relações construídas cotidianamente por esses mesmos sujeitos dentro da instituição de ensino, procurando apropriar-se e reelaborar continuamente a organização escolar em seus múltiplos aspectos. Afirma a autora a esse respeito:

Por que nos ocupamos da análise do espaço e do tempo escolar? Por considerarmos que o espaço em que se realiza a atividade escolar é uma ordenação estruturada da realidade, em que adquirem significado as relações que ali se estabelecem. (...) Analisar o espaço e seus usos é interpretar as práticas educativas também como um elemento simbólico que silenciosamente estrutura e dá sentido às múltiplas atividades que ocorrem em seu interior. O tempo cumpre um papel simbólico similar. Os tempos que se destinam a diversas atividades, os cortes no tempo e o modo de utilizá-lo vão estruturando significações específicas que cruzam as práticas ali desenvolvidas. (EDWARDS, 1997, p.31)

Com efeito, como apontam Teixeira e Arroyo (1998), a organização dos tempos, dos espaços e das normas escolares pode contribuir para a supressão da heterogeneidade dos sujeitos socioculturais que atuam na instituição, trabalhando, juntamente ao currículo, a favor da perpetuação das disparidades. Para evitar isso, é preciso estabelecer a possibilidade de que os educandos efetuem, no ambiente escolar, trocas culturais enriquecedoras, que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes. Tais considerações sugerem que os discentes, os docentes e todos os demais profissionais de uma escola não são agentes passivos de uma determinada organização, apesar de encontrar uma maior ou menor margem de expressão de sua identidade e de ressignificação das práticas sociais, de acordo com as limitações impostas pelo contexto em que interagem. De fato, tanto a arquitetura da

escola, como o estabelecimento de tempos, ritmos e regras parecem influenciar o processo educativo, cuja organização muitas vezes não responde de modo adequado às necessidades e aos anseios de seus principais agentes, os educandos.

O estabelecimento analisado nesta pesquisa consiste em um prédio de três andares, construído há mais de quarenta anos, o qual já foi utilizado para diferentes fins, visto que não foi planejado para funcionar como uma escola. De fato, as salas de aula são bastante compridas, mas pouco espaçosas, apesar de algumas delas já terem passado por uma reforma. Em geral, possuem um quadro branco e dois murais de avisos e de exposição dos trabalhos dos alunos, um ventilador de teto e um mobiliário bastante simples³⁵, constituído pela mesa dos professores e por carteiras, cadeiras e escaninhos. Existe a possibilidade de os professores usarem, como recursos didáticos, o retro-projetor ou um *lap top*. Apesar da estrutura das salas, há uma flexibilidade de organização do espaço, cujas carteiras são, apenas em raras ocasiões, dispostas em filas, como tradicionalmente ocorre. De maneira similar, não há uma imposição ou uma rigidez em relação aos lugares ocupados pelos alunos dentro de sala. Assim sendo, o espaço áulico não costuma ser organizado segundo a ordem escolar tradicional e a distribuição do espaço não é utilizada, nessa escola, como uma estratégia de controle. Além disso, algumas modificações, como a adaptação dos banheiros para deficientes físicos, já foram realizadas e novos investimentos, seja nas instalações físicas, seja em recursos tecnológicos estão sendo planejados. O edifício ainda não conta, por exemplo, com rampas de acesso entre os andares.

Por outro lado, além da área construída, a escola possui um amplo e agradável terreno arborizado, onde se localizam duas quadras esportivas (descobertas) e um pátio com brinquedos e mesas onde ocorrem as recreações e outras atividades desenvolvidas fora da sala de aula. O muro interno da escola chama a atenção por ter sido pintado pelos próprios alunos, após a realização de uma oficina de grafite. Ao redor do pátio, encontram-se a cantina, a “sala zen” utilizada no 3º ciclo para as aulas de Aikidô, as salas de Artes e de Música, um auditório coberto com palco, o laboratório de Ciências e a biblioteca. Esta, por sua vez, é subdividida em três partes: aquela onde

³⁵ O tipo de mobiliário utilizado condiz com a filosofia da escola, que propõe evitar qualquer tipo de ostentação, como afirmado no projeto pedagógico: “Rejeitam-se os estereótipos, os modismos, a massificação, o consumismo, a ostentação, o supérfluo”.

ficam os livros e as mesas de estudo, outra onde estão cerca de quinze computadores de uso dos alunos e uma pequena sala de áudio-visual, com televisão, reproduzidor de DVD e almofadas no chão.

Em relação à organização do tempo escolar, as aulas do 3º ciclo ocorrem no período da manhã, no horário de 7h20 às 12h20, com um intervalo de trinta minutos, das 10h20 às 10h50. São oferecidas três matérias por dia, dado que a exigência de módulos de noventa minutos, percebida no Ensino Médio para propiciar um menor corte entre as aulas, foi estendida para o Ensino Fundamental. A grade curricular do 3º ciclo é composta por dez disciplinas, as quais possuem um peso diferenciado, como demonstra a carga horária de que dispõe cada uma das áreas de aprendizagem. De fato, as aulas de Português e Matemática são ministradas três vezes por semana, Ciências Naturais e Ciências Sociais duas vezes, enquanto Filosofia e Aikidô, Educação Física, Artes, Assembléia Escolar e Inglês são ministradas apenas uma vez. Isso reflete a força ainda preponderante das disciplinas acadêmicas tradicionais nos currículos escolares e o peso da segmentação disciplinar tradicional.

Por outro lado, demonstra que a escola recorre à possibilidade de incluir no currículo atividades pedagógicas não-convencionais e procura manter a unicidade entre disciplinas como História e Geografia ou Artes plásticas e musicais. Projetos interdisciplinares também são desenvolvidos, a fim de diminuir o peso da compartimentação disciplinar e promover uma maior integração curricular. Como salientado no capítulo precedente, autores como Hargreaves, Ryan e Earl (2001) acreditam que tal integração não implica, necessariamente, a supressão das disciplinas, mas pode ser obtida através de um relaxamento entre as fronteiras que as separam ou mediante a criação de novas atividades pedagógicas. De todo modo, é imprescindível, segundo eles, que sejam estabelecidas conexões aprofundadas entre as matérias, pois tópicos relacionados de maneira superficial não atendem às complexidades da integração.

É interessante notar, ainda a respeito da organização espaço-temporal da instituição investigada, que, nos casos em que há duas turmas cursando um mesmo ano do ciclo, o horário de ambas coincide, de forma que os professores de uma mesma disciplina possam fazer atividades conjuntas ou propor um novo agrupamento dos

educandos. Também é possível, como foi verificado nas aulas de Matemática, que os próprios alunos solicitem aos docentes de uma determinada matéria para assistir às aulas de sua disciplina na outra turma. Isso, em geral, acontece quando o estudante encontra algum tipo de dificuldade de relacionamento ou de aprendizagem com um professor. De todo modo, tal fato mostra que há uma flexibilidade também nesse aspecto. Além disso, resta citar que as aulas nem sempre ocorrem na mesma sala, mas se desenvolvem, com frequência, tanto em outras salas, como é o caso, em especial, das aulas de Aikidô e de Artes, quanto em outros ambientes, como a biblioteca, o laboratório, o auditório, ou mesmo ao ar livre.

Tal organização espaço-temporal confere dinamicidade, descontração e menor rigidez ao ambiente escolar, propiciando aos sujeitos uma maior liberdade de interação. Entretanto, isso não implica uma ausência de normas disciplinares. Em uma das reuniões pedagógicas, o diretor alertou os professores quanto à necessidade de que os alunos sigam as regras e compreendam os limites, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura escolar mais bem definida. Com efeito, ele também afirmou que uma das dificuldades com que se defronta uma instituição de ensino considerada alternativa é que ela costuma ser considerada menos exigente do que as tradicionais, sendo necessário, portanto, romper com esse pré-conceito. Tendo isso em vista, são seguidas normas comuns à maioria das escolas, como o horário de entrada e de saída dos alunos ou a cobrança da execução dos deveres de casa e a anotação nas agendas quando os mesmos não são apresentados, e há uma ênfase na conservação e na limpeza do ambiente.

Por outro lado, chama a atenção o fato de que, exceto nas aulas de Educação Física e nas excursões, não é usado o uniforme e parece não haver nenhuma restrição em relação ao vestuário, sendo permitido o uso de bonés, bermudas e camisetas, por exemplo. No *síte* institucional, consta a explicação de que “no dia a dia, cada um é livre para escolher a roupa com a qual quer ir à escola, um exercício de construção da personalidade do aluno”. No entanto, vale lembrar que a ausência de uniforme em uma instituição que recebe alunos de diferentes origens sociais pode reforçar as desigualdades existentes entre eles.

De toda forma, Teixeira e Arroyo (1998) defendem que sujeitos heterogêneos não podem ser atendidos satisfatoriamente por uma mesma organização do trabalho e nem mesmo por uma estrutura escolar pouco flexível e que limite a realização de trocas culturais. Afirmam eles:

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição. (TEIXEIRA; ARROYO, 1998, p.185)

Parece-nos que a estrutura da instituição analisada leva em consideração essa heterogeneidade dos alunos que, segundo os autores, precisam ser vistos como sujeitos socioculturais, portadores de experiências e de vivências únicas.

4.2 A centralidade dos sujeitos socioculturais no universo escolar

Nesta seção, apresentaremos os principais sujeitos envolvidos no processo educacional – os educandos, as famílias e a equipe pedagógica –, buscando traçar, em linhas gerais, seu perfil e identificar as relações estabelecidas entre eles e suas percepções acerca da formação escolar. De fato, visto que nossa análise tem como foco um estabelecimento de ensino específico, é imprescindível pensar no seu cotidiano e nos sujeitos da prática educativa que ali se desenvolve. Como afirma Arroyo (2003, p.157), “(...) se toda ação educativa é ação humana, ela é ação cultural, relação entre pessoas, entre sujeitos socioculturais”.

4.2.1 Os educandos

A escola investigada conta, atualmente, com quase 350 alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O período da manhã é freqüentado por pouco mais de 100 adolescentes do 3º ciclo e do 1º ano do Ensino Médio, cuja faixa etária varia de 12 a 15 anos, aproximadamente. O 3º ciclo, em específico, é formado por cinco turmas, com uma média de 20 estudantes³⁶. Um fator comum a todos os agrupamentos é a presença de estudantes bolsistas e de portadores de necessidades (educativas) especiais que, juntos, chegam a formar até 30% de cada sala. Os primeiros, denominados alunos de inclusão social, geralmente ingressam na instituição por intermédio de pessoas que mantêm contatos com a escola, pois não há uma divulgação da possibilidade de obtenção da bolsa de estudos. Em sua entrevista, o coordenador explicou que essa divulgação não é feita porque, enquanto instituição privada, esse estabelecimento não possui condições de atender à quantidade de alunos provenientes de estratos sociais menos privilegiados que gostaria. Ainda assim, cada turma possui até dois bolsistas, os quais pagam uma parcela mensal simbólica.

Já os portadores de necessidades específicas são geralmente colocados na escola pelos pais por não se adaptarem às exigências das instituições de ensino mais tradicionais. No entanto, em vários casos, os filhos que não possuem dificuldades de aprendizagem continuam a freqüentar tais estabelecimentos, o que confirma a existência entre algumas famílias do preconceito notado pelo diretor contra as escolas ditas alternativas, como será discutido na próxima seção.

No que se refere à integração desse educandos, percebe-se que as relações estabelecidas com os demais colegas não estão isentas de conflitos, mas há espaço para que eles sejam abertamente discutidos, tanto nas aulas – em especial, as de Assembléia Escolar – quanto com a coordenação e com a direção da escola. No que diz respeito a esse último ponto, é freqüente a presença do coordenador e do diretor no pátio ou nos corredores durante os intervalos e no decorrer do dia, os quais buscam estabelecer uma relação de confiança com os educandos. Foi observado, em mais de

³⁶ O 1º ano do ciclo conta com apenas uma turma e, o 2º e o 3º ano, com duas turmas cada.

uma ocasião, que os estudantes, em uma atitude bastante madura, procuram a equipe pedagógica da escola para expor seus problemas e são estimulados a discutir sobre suas causas e a propor soluções. Eles questionam, inclusive, a prática de alguns professores e, freqüentemente, é pedido que o façam também por escrito, justificando suas afirmações. Em alguns casos, essas cartas são lidas e analisadas nas reuniões pedagógicas, o que demonstra que, nessa instituição, realmente existe espaço para que os alunos exponham seus pontos de vista e pretende-se construir a autonomia e o senso crítico cotidianamente. Com efeito, suas posições são levadas seriamente em consideração e os eventuais problemas não são desconsiderados.

No trabalho de campo, pôde ser percebido, além da abertura da escola para a convivência cotidiana com as diversidades, um esforço por parte da equipe pedagógica em promover a integração dos estudantes nas aulas e nas atividades extraclasse. Como afirmado anteriormente, as relações entre eles nem sempre são harmoniosas, mas busca-se trabalhar tais questões visando a uma formação de indivíduos mais abertos às diversidades socioculturais. Na visão da maioria dos professores entrevistados, a integração entre os alunos é positiva e eles demonstram, no geral, maturidade para compreender e para respeitar as diferenças, sobretudo quando comparados aos estudantes de escolas mais fechadas à heterogeneidade. Os trechos expostos a seguir confirmam tal perspectiva:

Cada vez mais, assim, eu percebo que os meninos são muito perceptivos e conseguem entender esse valor mesmo e, enfim, lutar por ele até, sabe? É claro que, eu acho que mais, por exemplo, do que numa escola tradicional, que não incluía ninguém, que seja uma escola de elite, certamente porque a convivência que faz isso, entendeu? Claro que tem também momentos de discriminação e tal, mas se você não possibilita a convivência como é que você vai entender isso e transcender isso? Eu acho que essa possibilidade de convivência é rica, porque possibilita aos alunos conviverem com situações diferentes, com pessoas diferentes e com necessidades diferentes e realidades diferentes. (LUÍS, prof. Aikidô)

Eu vejo como muito positiva [a integração entre os alunos]. Quando tem problema, não é por isso. Por exemplo, tinha duas meninas que eram muito amigas e uma era de inclusão social e a outra não, com um poder aquisitivo muito bom até, e entrou uma novata que teve uma ótima identificação com a da inclusão social e foi uma confusão... porque ficou com ciúme, e aí afastou, aí brigaram... Mas, assim, é pra mostrar que o problema delas não é por isso, é por outros motivos, que a condição financeira não foi o que influenciou. (PAULA, profa. Assembléia Escolar)

Não vejo diferença em relação aos outros não. Algumas turmas, alguns alunos têm um pouco mais, assim, de receio, mas isso aí é trabalhado. No geral, é bem sossegado, não tem... não vejo separações não. Claro que tem aquela minoria que assusta ainda, não gosta e tem preconceitos mesmo, mas no geral a formação dos alunos que são da Escola Albatroz há mais tempo, que têm essa cultura de escola, que estão aqui desde pequenininhos, isso aí é tranquilo. Mas este ano tem alunos que vêm de outras escolas, escolas tradicionais, aí quando chegam assustam: “Opa, quê que é isso? O que tá acontecendo aqui que eu não via isso na outra escola? Por que aqui é diferente?” (MARCELO, prof. Ciências Naturais)

Bom, esta questão não está toda resolvida ainda. Em relação à socialização, acho que estamos em um processo mais avançado, mas, em termos intelectuais, pode melhorar. Precisa ser estimulado o estudo como saber; esse saber tem que ser tido como valor, ou seja, precisa de uma maior valorização do intelecto. (RAUL, prof. Matemática)

No entanto, alguns docentes ainda percebem uma certa dificuldade neste processo de integração, como fica claro nas afirmações do professor de Filosofia:

[A integração ocorre] com dificuldade, né? Eu acho que há uma certa resistência de alguns alunos, a dificuldade, a questão da crítica, a gozação... isso existe, mas eu acho que tem que ser trabalhado também, porque se a gente deixa isso de lado, não aborda isso, a gente perde a oportunidade de trabalhar exatamente essas questões que são importantes também, são educacionais. (ANTÔNIO, prof. Filosofia)

Em especial, duas professoras sustentam que a sociabilidade com relação aos portadores de necessidades especiais costuma ser mais complicada, enquanto os bolsistas não encontram os mesmos problemas:

Eu acho muito positivo, assim, esse convívio, porque antes a gente não tinha essas pessoas, elas eram excluídas completamente da sociedade, então você não tinha a oportunidade do convívio e eu acho muito rico (...). Assim, eu acho que... lógico que existem aqueles que aceitam e tudo mais, mas é... principalmente entre os adolescentes existe uma discriminação, acho que por essa coisa da afinidade, assim, eu acho que ainda são muito poucos os alunos que têm essas necessidades, então acaba que eles ficam isolados, né, porque não encontram um grupo, não encontram o seu grupo ali, né? (...) [Em relação aos bolsistas] já não percebo isso, eu já acho que não é uma diferença significativa, já acho que eles conseguem se integrar, às vezes a maior dificuldade que eles encontram aí tem a ver com o conteúdo (...). (DANIELA, profa Assembléia Escolar)

Inclusão social não tem problema, os meninos são bem tranquilos. Agora, os meninos de inclusão, alguns... eles têm dificuldade sim, é difícil, é bem difícil. [A dificuldade] é de relacionamento e dos meninos entenderem, mas eu acho que, em comparação com outras escolas, aqui é um paraíso, eu acho que é porque

a gente tem como princípio isso, então a gente ainda acha que tem que melhorar bastante, mas tá num caminho legal, mas eu acho que tem muito que melhorar ainda. (...) Eles compreendem, eles aceitam, mas ainda estão num processo de ter um respeito aí, em alguns casos. (CLÁUDIA, profa. Ciências Naturais)

O coordenador do 3º ciclo e do Ensino Médio compartilha essa opinião, segundo a qual os portadores de necessidades especiais encontram maiores dificuldades de integração com os colegas. Assim como alguns professores, ele também aborda a questão das dificuldades de aprendizagem desses alunos:

Olha, é uma questão complexa, no sentido da prática mesmo dos professores e também no sentido da construção das relações entre os alunos, né? Mais em relação aos alunos com deficiência do que em relação aos alunos de inclusão social. As relações com os alunos de inclusão social são muito mais tranquilas, embora eles saibam que aqui e ali, às vezes, a coisa aflora (...). Não há, vamos dizer assim, uma discriminação explícita, né? Já em relação aos alunos com deficiências, com necessidades especiais, acho que a grande questão pra nós é o desafio disso como prática pedagógica. Como é que você organiza uma prática pedagógica, considerando efetivamente esses sujeitos, diferenciando os percursos de formação? Então a gente tem essa dificuldade e a ela adicionada o fato da formação dos professores não dar um respaldo pra desenvolver esse olhar e essa prática, né? (PEDRO, coordenador)

Cabe lembrar que esta pesquisa não almeja analisar o processo de inclusão das minorias, mas sim a conscientização das camadas privilegiadas, através do currículo escolar, sobre a necessidade de uma transformação das relações sociais em nosso país. Ainda assim, tais constatações, ao revelar como os alunos desta escola têm lidado, no cotidiano, com as diferenças socioculturais, são indicativas da maneira como esse currículo, dito inovador, tem sido apropriado pelos educandos. Como afirmam Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p.29):

Você não faz com que os jovens saltem mais alto apenas abaixando a barra! Se quisermos que os jovens obtenham melhores resultados, temos que questionar a própria estrutura do sistema escolar e sua capacidade de responder a diferenças amplas de língua, raça, etnia, cultura e classe entre os alunos.

Outras considerações sobre os estudantes e, em específico, sobre a turma acompanhada durante o trabalho de campo, serão apresentadas no próximo capítulo, juntamente ao modo como o currículo desta instituição responde a tais questões.

4.2.2 As famílias

Autores como Nogueira, Romanelli e Zago³⁷ têm acenado para a necessidade da realização de estudos voltados à compreensão dos processos de escolarização em diferentes grupos que compõem nossa sociedade e, por conseqüência, das relações que as famílias estabelecem com a escolaridade dos filhos. Ainda que a presente pesquisa tenha como foco a materialização do currículo na instituição investigada, julgamos relevante fazer uma breve análise das famílias que são atendidas por esse estabelecimento de ensino para buscar identificar aqueles fatores que as levaram a procurar a instituição e sua maior ou menor adesão a uma proposta curricular diferenciada em relação àquela oferecida por escolas tradicionais.

É necessário lembrar que apenas 10% dos pais do 3º ciclo responderam ao questionário enviado durante o trabalho de campo, o que impossibilitou, devido à escassez de dados, traçar um perfil mais detalhado dessas famílias, suas estratégias na educação dos filhos e suas perspectivas em relação à escola. De toda forma, buscaremos apresentar algumas considerações de caráter exploratório, possíveis graças à análise do contexto mais amplo em que se insere a escola, aos depoimentos do diretor e do coordenador e da observação de um encontro dos pais para a discussão do projeto pedagógico.

Primeiramente, a localização da escola em um bairro da zona centro-sul de Belo Horizonte³⁸ e o valor da mensalidade dentro da média cobrada pelos estabelecimentos privados da região permitem supor que a Escola Albatroz atende, prevalentemente, a famílias de estratos médio-altos da sociedade, o que não exclui o reconhecimento de variações nos níveis econômicos e culturais entre eles. De toda maneira, levando-se em consideração os resultados da pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) na grande Belo Horizonte³⁹, segundo os quais cerca de metade dos trabalhadores do entorno da região

³⁷ Cf. NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.09-15.

³⁸ As zonas sul e centro-sul de Belo Horizonte são consideradas áreas “nobres” da cidade, por abrigar bairros de classes socialmente privilegiadas.

³⁹ Cf. VIEIRA, 16 set 2007.

metropolitana recebe até R\$ 600,00 mensais, não resta dúvidas que uma família que possui condições de pagar uma mensalidade quase equivalente a esse valor deva ser considerada privilegiada em nosso meio populacional.

Em relação ao capital cultural das diferentes frações desse grupo social, não é possível traçar um perfil preciso das famílias investigadas, mas apenas levantar algumas hipóteses. Como mencionado na primeira seção do capítulo 3, o projeto político-pedagógico da Escola Albatroz apresenta os pais dos alunos como pessoas críticas e não-tradicionais, as quais buscam para seus filhos uma educação que corresponda a seus ideais de democracia e de emancipação. Essas afirmações sugerem que as famílias atendidas pela escola fizeram uma opção política e ideológica e que, portanto, oferecem um suporte à proposta pedagógica da instituição, tornando viável a tentativa de desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras e de cunho social. Entretanto, pela entrevista concedida pelo coordenador, nota-se que tal perfil é, em certa medida, idealizado. De fato, ele sustentou que a escola realmente atende a um grupo de pais bastante politizado e atuante. No entanto, ao contrário do que sugere o projeto pedagógico, esta não parece ser uma característica geral. Quando questionado sobre a participação dos pais em relação às propostas da escola e à vida escolar dos educandos, o coordenador as distinguiu em três grupos:

Existe um grupo de pais aqui que é muito politizado. É uma escola que tem mecanismos de participação que você não vê em outras escolas... é uma escola que tem um Conselho de Pais atuante, tem reuniões periódicas. Esse grupo de pais tem um papel político muito significativo no processo de construção não só das propostas pedagógicas, mas no processo de construção do dia-a-dia da escola. São pais que cobram muito. Tem, é claro, um grupo de pais que não tem esse olhar mais político, mas que tem uma participação muito efetiva no relacionamento com a escola naquilo que tá diretamente ligado ao processo pedagógico de cada um dos filhos deles. Principalmente entre os pais e as mães daqueles meninos que têm mais dificuldades de aprendizagem, a gente percebe isso, uma ansiedade muito grande deles, querendo que os filhos cresçam, querendo que os filhos obtenham um desempenho melhor. (...) E tem também, é claro, um grupo de pais que é igual à maioria dos pais que estão com seus filhos em escolas pra adolescentes, né? Um grupo de pais que tem uma relação assim "Olha, meu filho está aí, o problema é seu". (PEDRO, coordenador do 3º ciclo e do Ensino Médio)

Percebe-se, assim, que ao lado dos pais que se aproximariam da definição de camadas médias intelectualizadas proposta por Nogueira (2003) e que participam mais

ativamente da construção das propostas pedagógicas da escola, existem aqueles que buscam um acolhimento de filhos portadores de necessidades educativas especiais e, ainda, aqueles que procuram a instituição por motivos variados, como proximidade ao domicílio e facilidade de acesso, dentre outros. No entanto, as características dessas famílias por vezes se interpenetram, assim como as razões pelas quais elas procuram esta escola.

O estudo de Brandão e Lellis (2003) realizado junto a elites acadêmicas do Rio de Janeiro demonstra que, mesmo entre famílias dos mesmos estratos sociais, diferentes características educativas serviram para justificar as escolhas das escolas para os filhos: valorização do desenvolvimento integral, da segurança emocional, da autonomia intelectual, do respeito à liberdade e ao ritmo de cada aluno, interiorização de regras e de limites, criação de hábitos de estudo e aprendizagem de saberes escolares. Segundo as autoras, isso reflete, por um lado, o apelo à inovação pedagógica e, por outro, a crença na tradição. Assim sendo, apesar de elas terem notado que grande parte dos estabelecimentos escolhidos não está no *ranking* de maior aprovação dos vestibulares, as expectativas das elites ditas acadêmicas sobre o que caracterizaria uma “boa escola” ainda não podem ser, segundo elas, determinadas com precisão.

As atas das reuniões dos pais da Escola Albatroz, disponíveis no *site* institucional, assim como os demais documentos da escola, demonstram que a participação ativa das famílias tem se restringido, quase que exclusivamente, aos representantes do Conselho, composto, em sua maioria, pelo primeiro grupo apresentado pelo coordenador. Esse Conselho tem um caráter consultivo e é prevista sua reunião com a direção e a equipe pedagógica e administrativa da escola a cada 45 dias, aproximadamente, ou sempre que se fizer necessário. Foi criado apenas em 2006, mas, pela história da Escola Albatroz e pelo depoimento do diretor, nota-se que sempre houve um contato estreito com as famílias, tanto na antiga quanto na atual fase da instituição. De fato, elas atuaram diretamente na criação da escola em 1992 e também em seu restabelecimento em 2003, como relatado na terceira seção do capítulo 2. Entretanto, tal ingerência também parece ter sido causadora, em parte, do fechamento da escola há quatro anos e dos recentes conflitos entre a equipe

pedagógica e uma parcela dos pais. O seguinte trecho da entrevista com o diretor é indicativo da percepção da escola acerca das relações com as famílias:

Os pais que ainda estão na Escola Albatroz, desse grupo original, eu sei que uma parte deles acha que o perfil das famílias mudou muito. (...) Mas eu acho que tem uma certa presunção mesmo de que eles são pessoas diferentes, mais críticas, mais politizadas, mais, mais, mais. Eu descobri, nessa caminhada até aqui, umas coisas interessantes. Por exemplo, eu vejo que muitos pais que se colocam como pessoas avançadas, de cabeça aberta, de vanguarda, etc. e tal, querem uma escola, assim, também avançada, diferenciada, pra combinar com a imagem da grife deles. Eles não agüentam bancar, entendeu? Porque eles ficam com uma angústia, numa ansiedade tão grande, que no fundo o que eles queriam era uma escola totalmente convencional, com a grife da Escola Albatroz, aí eles iam ficar felizes e tranqüilos. Chega um ponto que eles ficam muito inseguros, “ai, será que eu tô fazendo a coisa certa, ai será que eu não tô fazendo experiência com meu filho?” (...) Eu percebo também que uma outra parte desses pais tem uma idealização de escola na cabeça deles que eu digo que ela não se comprova na prática, né? (...) Então às vezes eu ouço pais falar da escola antiga, eu falo “gente, até parece que eu não estava aqui, até parece que minhas filhas não estudavam aqui”. Porque a escola é um projeto muito legal, mas cheio de problema, como não tem jeito de não ter [problemas] numa escola que busca uma coisa que não tem receita, né? (ALBERTO, diretor)

Parece-nos claro que a Escola Albatroz está passando por um momento de tensão com as famílias, devido aos diferentes tipos de demandas feitas pelos pais. Tal fato pôde ser comprovado pela observação de um encontro das famílias, que tinha como objetivo a revisão do atual projeto político-pedagógico da escola. O processo de discussão do projeto se seguiu a uma palestra de abertura sobre as tendências construtivistas na educação. As análises, feitas pelos diversos segmentos da comunidade escolar, foram organizadas em torno de seis agrupamentos temáticos⁴⁰. Foram acompanhadas, em específico, as discussões do grupo dos pais, alguns deles professores universitários, sobre a organização do ensino por ciclos de formação, os conteúdos curriculares e as atividades extraclasse. Muito embora a reflexão tenha se afastado desses tópicos, foi extremamente rico o contato com as famílias. A reunião ocorreu, em um primeiro momento, sem a presença de nenhum profissional da escola, de modo a não haver interferências na discussão, e, em um segundo momento, foi estabelecido um diálogo entre elas e o diretor.

⁴⁰ Cf. ANEXO B: Grupos de discussão do projeto político-pedagógico da escola investigada.

Nesse encontro, foi questionada a pequena representatividade do grupo e a falta de envolvimento dos pais no processo de revisão do projeto político-pedagógico, além das visões muitas vezes contrastantes das famílias acerca das funções da educação escolar. Uma das mães criticou a concepção de “pais históricos” da escola, afirmando que eles viraram “pré-históricos”, uma vez que construíram uma visão romanceada da antiga fase da instituição. De toda forma, segundo os pais presentes na reunião, suas demandas não se referiam ao projeto escrito, mas à sua implementação. De fato, inicialmente foi discutido se as propostas e os valores defendidos pelo projeto são desenvolvidos na prática. Enquanto alguns julgaram positiva a concretização dessas propostas, outros foram enfáticos ao afirmar que a escola tem se afastado desses valores, pois não percebem uma identidade pedagógica bem definida e, conseqüentemente, crêem que aquilo que foi idealmente pensado na fase de reconstrução da instituição não está se verificando na prática. Outros também notaram contradições nessa nova fase, visto que a escola “dos eventos”, segundo eles, não corresponde àquela do cotidiano. Foi apontada, ainda, a necessidade de desenvolvimento de um ensino mais integrado à realidade dos alunos, pois, embora esses pais defendam a proposta de orientações construtivistas, afirmaram que, do ponto de vista operacional, isso não está garantindo uma conexão com o contexto em que vivem. Com efeito, de acordo com um dos pais, a ênfase da formação realmente não deve recair sobre o vestibular (conforme sustentado no projeto), mas os alunos não estão sendo preparados para a realidade objetiva, ou seja, social, política e econômica, o que poderia ser feito mediante projetos integrados.

Com a chegada do diretor, as famílias requisitaram a presença de algum membro da equipe pedagógica nas reuniões dos pais, dado que, para elas, não teria sentido discutir a organização do ensino sem a presença de educadores da escola. Além disso, um dos genitores criticou aquilo que considera uma indefinição do papel do diretor Alberto, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, proprietário da escola, administrador, diretor pedagógico e pai de duas alunas. Ele também lembrou que o pacto político, ideológico e material estabelecido entre o diretor e as famílias na reconstrução do estabelecimento não está sendo mantido, pois a atuação dos pais na escola tem sido vetada.

O diretor, por sua vez, explicou que deve haver uma definição clara acerca das responsabilidades das famílias e aquelas da escola. Enquanto alguns pais elogiaram a abertura de espaços para que suas opiniões sejam ouvidas, outros afirmaram que tal abertura é apenas aparente, visto que suas sugestões não são implementadas, o que resulta, segundo eles, na participação pouco significativa dos genitores nas reuniões. No entanto, Alberto esclareceu que o incentivo constante pela participação das famílias visa a buscar, coletivamente, formas de superar as dificuldades, mas que escutar os questionamentos dos pais não corresponde a acatar a todas as exigências. Todos concordaram que a participação sempre foi a marca da escola, mas sustentaram que a dimensão da parceria precisa ser resgatada, pois as relações escola/família estão se desgastando. Por fim, uma das mães lembrou que a história dos pais com a escola mudou: foi necessária sua intervenção em um momento pontual, mas agora essa interferência excessiva não se justifica. De fato, é necessário ressaltar que a participação se diferencia da ingerência das famílias na escola. Como defendem Connell *et al* (1995a, p.147):

A escola *não* é uma família e seu funcionamento pode ser comprometido se começar a operar demasiadamente como uma. Se os pais se intrometerem muito, pisarão em terreno que também pode ser reivindicado como espaço profissional do professor, o que produzirá atrito.

Pode-se notar, portanto, que há, atualmente, uma relação conflituosa entre parte das famílias mais antigas e a atual direção da escola, a qual encontra dificuldades em fazê-las aceitar os limites de sua atuação no espaço escolar e negociar com as demais famílias o tipo de educação que pretendem oferecer a seus filhos. De fato, devido à sua intensa participação na construção dessa instituição, sentem-se no direito de impor suas reivindicações. Tais conflitos não são, no entanto, negativos, mas resultantes seja da forma de constituição deste estabelecimento de ensino, seja do caráter participativo de sua proposta. Acreditamos, porém, que as críticas, em diversos aspectos legítimas, podem se tornar construtivas somente se a escola conseguir restabelecer uma relação de confiança com os pais, como tem procurado fazer.

4.2.3 A equipe pedagógica

Devido à sua influência direta e intencional sobre a formação dos alunos, os membros da equipe pedagógica, juntamente com os educandos e as famílias, são sujeitos centrais no contexto escolar. O corpo docente do 3º ciclo da Escola Albatroz é formado por um grupo heterogêneo, constituído por profissionais das diversas áreas do conhecimento. Uma parte significativa deles leciona na instituição há pouco tempo, sendo que os mais antigos estão na escola desde sua nova gestão, iniciada em 2004⁴¹. Ademais, alguns dos docentes possuem ainda pouca experiência na docência e, entre os que atuam em sala de aula há mais tempo, predomina a experiência em escolas tradicionais da rede privada, definidas no terceiro capítulo neste trabalho como empreendimentos institucionais e empresas educacionais, segundo a tipologia de Carvalho (2006). Devido à heterogeneidade típica desse grupo social, é necessário investigar as práticas docentes dentro do contexto específico da escola analisada, como sugerem Teixeira e Arroyo (1998, p.181):

O professorado é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos e graus do ensino, por exemplo. Esses atributos pessoais e as particularidades da instituição escolar matizam a experiência e identidade docentes, mesmo diante de seus aspectos comuns – a atividade do magistério e o assalariamento. (...) Para se compreender o professorado nas sociedades modernas, realidades complexas, é imprescindível uma análise da escola, *locus* original e cotidiano de sua experiência de trabalho.

Assim sendo, o perfil de cada um dos professores acompanhados durante o trabalho de campo será traçado, mais detalhadamente, na próxima seção, na qual serão analisadas também as aulas das disciplinas contempladas na pesquisa, sem perder de vista o fato de que tampouco suas práticas são homogêneas. De toda forma, as relações do corpo docente com a escola parecem ser, no geral, positivas: os

⁴¹ Entre os sete professores, cujas aulas foram acompanhadas durante o trabalho de campo, três entraram na escola este ano (2007).

professores têm espaço nas reuniões pedagógicas e nos encontros de supervisão para expressar suas opiniões e apresentar sugestões e parecem gozar de autonomia no exercício de suas atividades. Também com os educandos são estabelecidas relações pessoais positivas, ainda que uma parcela dos docentes mencione, com uma certa frequência, dificuldades em sua prática pedagógica devido ao desinteresse, à falta de estudo e à indisciplina dos alunos. Por outro lado, são relevantes as afirmações de Pedro, coordenador do 3º ciclo e do Ensino Médio, o qual aponta a formação dos professores como um dos principais desafios para colocar em prática as propostas da escola:

Selecionar professores pra trabalhar numa proposta de ciclos numa escola particular é algo muito difícil. Primeiro porque a formação inicial da maioria dos professores é uma formação... deixe-me usar um termo que eu gosto muito de usar, é uma formação capenga. Como a minha foi, né? É... a perspectiva da licenciatura é muito mais, na maioria dos casos, de formação de um especialista num conteúdo e não propriamente de um professor, né? (...) Então, às vezes a gente tem situações em que a escolha do profissional não é aquela que a gente consideraria ideal. Às vezes a gente tem que viver uma situação de fazer uma aposta na pessoa. (...) A outra dificuldade que nós temos é da formação desses professores na escola. É um investimento significativo que a gente tem. Não é toda escola que, na sua prática diária, coloca os professores com um horário semanal de supervisão e um tempo semanal de reunião pedagógica, né? Por quê? Porque a gente acredita nessa necessidade da formação. (...) Todo o trabalho que eu faço na supervisão, todo o trabalho que a gente faz na segunda-feira na reunião pedagógica tem essa marca.

Esse coordenador, pai de uma ex-aluna da instituição, trabalha na escola desde meados de 2005, quando começou a estabelecer um contato com os professores nas reuniões pedagógicas para, em seguida, no início de 2006, dividir a coordenação do terceiro ciclo com a pessoa então responsável por esse segmento. De acordo com ele, o diretor procurava alguém que tivesse uma visão pedagógica condizente com a proposta de ciclos e, sobretudo, que possuísse uma visão política do processo educacional. De fato, ao falar sobre a revisão do projeto político-pedagógico, sustenta que:

Nós precisamos ter uma definição do que a gente acredita em termos de formação política mesmo, sabe? Pra gente ter mais visão do processo pedagógico como algo também político. Pra gente inclusive dizer pros pais: “Olha, realmente, determinadas situações que a gente vive aqui na escola são opções políticas e ideológicas mesmo, são coisas que você faz não é porque tá

querendo simplesmente dizer que tá diferenciado com relação ao que as outras escolas fazem, né? É porque você tem uma visão política da coisa. Você não pensa na educação somente como um serviço a ser prestado". E... na prática, a gente já faz isso, mas muitas vezes isso provoca conflitos na relação com os pais. (PEDRO, coordenador)

Pedro foi convidado a assumir a coordenação pedagógica devido a sua ampla experiência na área educacional. Graduado em História pela UFMG e com um mestrado não concluído em Sociologia⁴², na área de concentração Sociologia da Cultura, sua preocupação principal sempre esteve voltada a temas relacionados à juventude e à adolescência. Lecionou durante vinte anos em uma escola particular metodista de Belo Horizonte e, paralelamente, de 1992 a 1998, trabalhou em sala de aula e na coordenação pedagógica em uma escola da Rede Municipal, onde foi responsável por introduzir a proposta de ciclos da Escola Plural. De 1998 a 2003, participou da equipe pedagógica da GERED-Leste – Gerência Regional de Educação Leste – e, a partir de 2004 entrou no CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte –, onde trabalha até hoje. Desde 2007, assumiu integralmente a coordenação do 3º ciclo e do Ensino Médio na escola analisada.

O diretor, por sua vez, é formado em Psicologia, pela UFMG, e tem especializações em educação não-formal e em educação escolar. Atuou com a psicologia clínica durante apenas um ano, pois a maior parte de sua trajetória profissional ocorreu na área educacional. De fato, enquanto cursava a faculdade, já lidava com a educação não-regular, como professor de língua inglesa em cursos livres e, logo após sua graduação, começou a trabalhar na FEBEM de Minas Gerais, com uma equipe, segundo ele, muito vanguardista. Teve, então, a oportunidade de dirigir uma “escola-fazenda” no interior do Estado a convite da FUNABEM (na época, órgão nacional voltado ao bem-estar do menor carente, muitas vezes infrator), além da experiência em outras unidades da FEBEM. Ao sair do serviço público, trabalhou

⁴² Segundo suas afirmações, não foi possível concluir a dissertação, devido, principalmente, a dificuldades relacionadas à sua opção pelo referencial teórico da etnometodologia, considerado marginal na Sociologia, na época em que cursou o Mestrado (há cerca de 20 anos). Seu objeto de estudo eram os *head bangers* ou metaleiros, mais especificamente, a maneira como se organizavam como grupo, suas formas de manifestação cultural e a presença de elementos convencionais e anticonvencionais em suas condutas.

durante um certo tempo como autônomo, lecionando em um curso de inglês e, posteriormente, criando uma escola de idioma. Em 1996, foi convidado a assumir o cargo de vice-diretor da escola técnica de formação gerencial do SEBRAE, onde trabalhou por quase oito anos, tornando-se diretor pedagógico. Apesar de não compartilhar de uma visão tecnicista da educação, considera essa experiência muito importante em seu percurso profissional, por ter tido a oportunidade de conhecer diferentes projetos educacionais, inclusive no exterior, e de desenvolver seu olhar de gestor.

Além disso, relatou outras três experiências significativas em sua vida profissional. Uma delas foi seu trabalho, no período da ditadura militar, como voluntário em um movimento de resistência ocorrido em Contagem, chamado “Jornal dos Bairros”, que visava à mobilização da comunidade e que, segundo seu depoimento, contribuiu para a sua formação política. Outra experiência consistiu em sua participação na concepção do programa da “pedagogia empreendedora”, atualmente implementada em várias cidades do país, e no processo de treinamento de professores dentro dessa perspectiva educacional. O empreendedorismo, em linhas gerais, enfatiza a necessidade de que os indivíduos identifiquem seus sonhos e reflitam sobre as possibilidades de concretização a curto, médio e longo prazo e sobre suas conseqüências, sem perder de vista o “bem comum”⁴³. Em consonância com isso, idealizou, na Escola Albatroz, as aulas de empreendedorismo para o Ensino Médio, das quais ele mesmo é o docente. Por fim, falou da publicação de um livro sobre a educação básica pós-LDB 96, que serviu para que ele se informasse sobre a legislação educacional e para que refletisse acerca do que se pretende hoje com a educação, quais são as possibilidades e as tendências predominantes na área.

Segundo Alberto, todas essas experiências foram fundamentais para que ele assumisse, posteriormente, a direção da Escola Albatroz, passando por todo o processo descrito no segundo capítulo desta dissertação. De fato, conforme sustentou em sua entrevista, sua experiência, sobretudo na educação básica, foi um dos motivos

⁴³ A “pedagogia empreendedora” conta hoje com a adesão de educadores e de diversas secretarias municipais de educação, mas se defronta também com críticas que denunciam alguns pressupostos subjacentes a essa proposta, como o individualismo que tem origem no pensamento liberal clássico, a visão idealista da realidade e a falta de questionamento do modelo capitalista. Cf. DOLABELA (2004) e CÊA; LUZ (2006).

que o levou a assumir um papel central no resgate da instituição na época em que estava sendo vendida.

Uma vez apresentados, em linhas gerais, alguns aspectos do cotidiano escolar e os perfis dos principais sujeitos que nele interagem, procederemos, no próximo capítulo, à análise do planejamento e das práticas curriculares na instituição investigada.

5 O PLANEJAMENTO, AS PRÁTICAS CURRICULARES E OS DISCURSOS A ELAS SUBJACENTES

Este capítulo é central nesta dissertação por consistir na análise do desenvolvimento das atividades curriculares na prática escolar. Em um primeiro momento, será analisado como o planejamento curricular é realizado, tanto nas reuniões da equipe pedagógica quanto nos encontros de supervisão entre os professores das áreas contempladas na pesquisa e o coordenador da instituição. Serão destacados também a programação e o desenvolvimento de oficinas e de projetos e a seleção do material didático. Nesta seção, o foco de análise se voltará, sempre que possível, a uma das turmas do 3º ano do 3º ciclo, que foi escolhida como unidade de estudo do caso e que foi acompanhada sistematicamente durante o trabalho de campo, buscando traçar o perfil dos estudantes e apontar alguns aspectos de convergência em relação às demais turmas do ciclo.

Em seguida, serão apresentadas as aulas observadas, buscando identificar de que forma o currículo se apresenta em cada uma das áreas investigadas, assim como as múltiplas relações estabelecidas por alunos e professores com o conhecimento escolar. Um cruzamento entre os dados colhidos durante as observações em sala de aula, as entrevistas concedidas pelos docentes, pelo coordenador e pelo diretor e as conversas informais realizadas com os alunos será indispensável para uma mais profunda compreensão de uma realidade tão rica e complexa. Por fim, procurando não perder de vista este cruzamento de informações, a última seção deste capítulo será dedicada ao conceito de avaliação e ao desenvolvimento das atividades avaliativas na escola.

É importante lembrar que estas atividades curriculares devem ser compreendidas em uma relação dialética e que sua separação em tópicos visa apenas a facilitar a análise. Por isso, na conclusão deste trabalho, os principais fatores serão retomados e analisados em suas inter-relações e em sua dinamicidade. Além disso, visto que seria inviável contemplar toda a riqueza do contexto analisado, ressalta-se que serão tratados, sobretudo, aqueles aspectos relevantes para os fins desta

pesquisa, ou seja, os aspectos que contribuem com a compreensão sobre as maneiras como a escola investigada, ao materializar as prescrições curriculares oficiais, busca preparar seus alunos para conviver com as diferenças socioculturais e para atuar em uma sociedade mais democrática.

5.1 O planejamento das atividades curriculares

Apesar de o projeto pedagógico da Escola Albatroz apresentar, em linhas gerais, os conteúdos curriculares relativos a cada segmento sob forma de conceitos estruturantes e de competências, a equipe pedagógica de cada ciclo é responsável por programar os conhecimentos, as habilidades e os valores que serão trabalhados por etapas em cada ano e por criar estratégias para que os alunos respondam positivamente a esta programação. Tendo isso em vista, o planejamento das atividades curriculares ocorre em dois momentos: nas reuniões pedagógicas e nos encontros de supervisão. As reuniões da equipe pedagógica acontecem toda segunda-feira à noite e têm a duração de duas horas. Elas se dividem em reuniões gerais que abrangem todos os segmentos da escola, reuniões por ciclo e por área de conhecimento, além daquelas dedicadas aos conselhos de classe. Os encontros semanais de supervisão, por sua vez, acontecem pela manhã e duram aproximadamente uma hora. Nesses encontros, os docentes de cada área discutem questões específicas às suas disciplinas e recebem orientações do coordenador do ciclo.

Tais momentos são fundamentais, tanto por possibilitar aos professores novos entendimentos da filosofia da escola, quanto por propiciar a troca de idéias, a reflexão sobre a ação pedagógica e a análise de questões que surgem no cotidiano escolar. Além disso, nessas ocasiões é feito um planejamento coletivo de algumas etapas do processo de ensino-aprendizagem para que seja mantida uma coerência e seguida uma mesma linha de trabalho em todos os segmentos da instituição. Como sustenta Arroyo (2003, p.152):

As saídas que [os professores] buscam, individual ou coletivamente, podem não ser aquelas sonhadas pelos que decidem, nem aquelas debatidas pelos que pensam a educação, porém, são saídas, refletem escolhas possíveis (...). Há bastante diálogo entre os professores sobre os problemas que vivem e sobre as saídas que inventam. Eles pensam e transgridem para acertar. A questão central passa a ser: que potencialidades inovadoras carregam essas práticas cotidianas, esse pensar coletivo?

É sob essa perspectiva, ou seja, buscando as potencialidades inovadoras do planejamento curricular nesta escola, que analisaremos as reuniões pedagógicas e os encontros de supervisão.

Uma das reuniões do 3º ciclo ocorrida durante o trabalho de campo foi dedicada especialmente ao planejamento, às estratégias de ensino e aos recursos didáticos. Segundo o coordenador, o objetivo principal dessa reunião era pensar uma programação inteligente de todas as atividades, inclusive da avaliação. Para isso, abriu sua apresentação com uma citação extraída da “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1996), cuja idéia central é a de que ensinar não consiste em transmitir conteúdos prontos, assim como aprender não equivale a memorizá-los. De fato, foi ressaltado que este é o cerne da proposta do projeto pedagógico da escola, que defende a necessidade de aproximar as situações escolares àquelas cotidianas, apoiando-se nos conhecimentos prévios dos alunos para a elaboração de situações de aprendizagem desafiadoras, uma vez que os sujeitos se apropriam do mundo partindo de seu próprio universo simbólico. O erro, por sua vez, na perspectiva construtivista adotada pela escola, é tido como uma ferramenta para ensinar e não para fazer uma classificação dicotômica entre o bom e o mau aluno⁴⁴.

Seguindo essa mesma linha, o coordenador explicou ao grupo de professores, nessa ocasião, que o planejamento deve definir com clareza os objetivos do ensino em termos de competências, estabelecer as operações mentais⁴⁵ que permitam o desenvolvimento dessas competências e explorar a leitura e a escrita como modos de

⁴⁴ O papel e a função do erro na avaliação, tema de outra reunião pedagógica, será discutido na seção que tratará, especificamente, das atividades avaliativas.

⁴⁵ As operações mentais são definidas, pelo coordenador, como competências transversais, observáveis independentemente dos conteúdos e dos contextos em que são desenvolvidas. De acordo com ele, elas podem ser descritas através de verbos de comando, seguindo a taxonomia de Bloom: reconhecer, compreender, argumentar, analisar, avaliar, etc. Explica, ainda, que as operações mentais criam dispositivos que estimulam o confronto de informações e de opiniões, o desenvolvimento de situações e de conclusões inesperadas, dentre outros aspectos. As competências, no entanto, vão além dessas operações, apesar de não descurar delas.

estabelecer relações significativas entre as informações. O planejamento também deve ser desafiador, segundo ele, para que os alunos construam novos conceitos e para que a resolução gere a aprendizagem e não a reprodução mecânica de um conteúdo. Foi apresentada também uma tipologia das situações de aprendizagem, que podem ser individualizadas, interativas (em pequenos grupos) ou coletivas dialogadas. De toda forma, o ponto principal da discussão se apoiou na idéia de que, na Escola Albatroz, pretende-se que os conhecimentos não sejam considerados coisas que se acumulam, mas sistemas de relações e de significações construídos pelos alunos, com a intermediação dos professores. Por isso, foi questionado, inclusive, o significado da palavra “conteúdo” que, considerada literalmente, consiste em uma coisa a preencher algo que está vazio. Tal questionamento corresponde à crítica dirigida por Freire contra o tipo de educação que não estimula a problematização:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1981, p.77)

Para reforçar a exposição do coordenador, o diretor da escola sustentou que o essencial, no planejamento, é o tipo de transformação que se pretende suscitar nos alunos ou em seus esquemas de conhecimento. De acordo com ele, para haver uma verdadeira transformação, é preciso ir além da aquisição mecânica dos conteúdos que, por seu caráter instável e isolado, não propicia a construção do conhecimento. A exposição do coordenador foi finalizada com outra citação de Paulo Freire, que trata do educador democrático, o qual não se considera detentor da verdade e da autoridade para discorrer sobre ela sem ser questionado. De fato, nessa escola busca-se, através do estímulo ao questionamento, desenvolver uma relação de não-submissão ao conhecimento.

Tanto nessa quanto em grande parte das demais reuniões observadas, percebe-se que o papel do coordenador é fundamental na conscientização dos professores acerca daquilo que a escola espera de sua prática pedagógica. Além disso, ele procura

esclarecer o conceito não apenas do planejamento, mas também da avaliação, do papel do professor e de tantas outras questões na concepção construtivista, da qual alguns docentes parecem ter uma noção ainda superficial. Com efeito, quando questionados nas entrevistas sobre os aspectos positivos dessa filosofia de ensino, predominou a reprodução de um discurso pouco consistente e aparentemente baseado no senso comum de que o construtivismo parte do indivíduo, daquilo que ele já sabe e de seu próprio percurso e de que não há uma imposição do conteúdo. Por outro lado, eles tiveram uma certa dificuldade em apontar os pontos negativos, sendo que o mais recorrente foi como colocar uma proposta construtivista em prática. Isso em parte se deve a uma lacuna na formação dos professores em nosso país. Somado a isso, está a pouca experiência ou a experiência apenas em escolas tradicionais de vários professores que atualmente lecionam na Escola Albatroz, como mencionado anteriormente, o que dificulta a concretização de sua proposta formal. Algumas afirmações feitas pelos docentes durante as entrevistas confirmaram a apropriação do conceito de construtivismo de maneira, na maior parte dos casos, vaga e pouco segura, enquanto poucos buscaram se aprofundar no tema:

Olha, positivo eu acho que pelo levar em conta, assim, o saber da criança, o saber do indivíduo, não só olhá-lo como um ser vazio que precisa ser preenchido. Então eu acho que isso é um ponto muito positivo de se construir o saber específico pra essa criança, a partir do saber do educador e dos interesses dela... E negativo, é... [silêncio] não sei, talvez a dificuldade ainda dos professores e do próprio... da própria... como é que eu falo... é... da forma, assim, de ter um conteúdo a ser seguido, então assim, de como isso é formatado, da dificuldade às vezes que eu vejo dos professores da escola em pôr isso realmente em prática, que não seja uma coisa que fique só na teoria. (DANIELA, profa. Assembléia Escolar)

Eu só vejo ponto positivo, da pessoa... ela ser sujeito da história dela... já começar a ser sujeito da história dela. Esse papo da criança nunca estar pronta, (...) da educação, quer dizer, muito vertical, que o adulto tá ensinando o outro, tem uma hierarquização muito pesada aí e o construtivismo de certa forma rompe com isso também, ao possibilitar que o aluno... ele seja sujeito da história dele, ele começar a construir o processo dele, aí então o professor passa mais a pontuar, a auxiliar do que essa coisa como ver o aluno como um depósito de informação, né? (LUÍS, prof. Aikidô)

Olha... porque é uma coisa muito nova pra mim. Como eu fiquei sete anos numa instituição muito tradicional, eu... agora é que eu tô estudando o projeto, eu li, assim, né? Tem só quatro meses que eu tô aqui, então eu não tenho muitas coisas pra te falar. Mas, assim... pontos negativos, eu ainda não vi,

sinceramente. (...) E os positivos são esses. Eu acho que a escola tá acompanhando o que os alunos precisam. (PAULA, profa. Assembléia Escolar)

Eu acho que negativo, eu não consigo ver isso muito não, eu não vejo pontos negativos na proposta construtivista não. Eu acho que você corre o risco, quando não conhece muito bem a proposta construtivista, de ter erros, né? Agora, só vejo ponto positivo, que você parte do aluno, você parte do conhecimento dele, da construção, né, da sociedade diversificada... eu só vejo pontos positivos. (CLÁUDIA, profa. Ciências Naturais)

Eu diria que o negativo é quando ele é mal aplicado. As pessoas tendem a pensar que o construtivismo não precisa de planejamento. (...) Eu acho que o pré-conceito é muito ruim, sendo que é exatamente o contrário, você não constrói em cima de nada, né? Você tem que construir sempre em cima de alguma coisa, quer dizer, você tem que ter um alicerce e esse alicerce é o professor que tem que dar pro aluno construir alguma coisa... tem que dar tijolo, cimento, areia, né? Acho que tem um preconceito em relação ao construtivismo nesse sentido: "Ah, mas aí falha no conteúdo..." (...) Sendo que não é isso, muito pelo contrário: a gente tem que planejar muito, muito bem uma aula, porque senão a gente rebola realmente... E o positivo eu acho que é a oportunidade de trabalho que você tem, quer dizer, de acordo com o interesse de cada turma. (ANTÔNIO, prof. Filosofia)

Entretanto, uma aproximação mais precisa do conceito foi feita pelo próprio coordenador, o qual relatou, entre outras coisas, a dificuldade dos professores se apropriarem corretamente da noção e a forma como sua prática é questionada pelos próprios alunos:

Oh, começemos pelos negativos. Eu acho que o senso comum que se construiu em torno do construtivismo, ele é muito negativo. Ele passa uma imagem de que a escola construtivista é a escola do *laissez faire*, né? Ele passa uma imagem de que essa história de que o aluno é que constrói o conhecimento é engambelação. E eu acho que os pontos positivos... pra mim a grande questão é de você investir naquilo que é a possibilidade do aluno ser sujeito realmente do processo de aprendizagem. Só que não basta dizer, né? A intencionalidade da prática é que vai dar conta disso ou não. Porque isso pressupõe a construção da autonomia. (...) Então, essa aposta na capacidade do sujeito ser reflexivo, criativo, dele buscar o conhecimento por si mesmo, não esperar que uma pessoa traga o conhecimento pronto, isso é a maior virtude realmente do construtivismo. O problema é quando ela é vulgarizada, quando ela é apropriada pelos próprios professores. (...) Agora, tem uma coisa muito interessante aqui na escola, que eu aprendi, assim, desde os meus primeiros contatos com os alunos: eles sabem muito bem diferenciar os professores. Eles chegam pra mim e falam assim: "Olha, fulano de tal não é construtivista". E eu pergunto: "Por quê?". "Olha, porque ele chega na escola, ele chega na sala e não trabalha com a gente a discussão da questão, ele já dá a questão pronta...". E por aí vai. Eles já construíram, principalmente os alunos mais antigos da escola, eles já têm um olhar sobre o processo pedagógico que mostra a percepção do que significa na escola o construtivismo, né? (PEDRO, coordenador do 3º ciclo e do Ensino Médio)

Não obstante tenha sido ressaltado o papel essencial do coordenador nesses momentos de planejamento para esclarecer aspectos inerentes à filosofia da escola, é importante também frisar que todas as reuniões acompanhadas tinham um caráter bastante democrático. Citando mais uma vez Arroyo (2003, p.154):

Uma das preocupações das experiências inovadoras é que os professores dialoguem, explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas. Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas.

Com efeito, após as eventuais exposições por parte do coordenador, o debate sempre era aberto e todos os professores eram estimulados a falar, buscando, assim, uma conexão entre a teoria e a prática docente. Quando perguntados, por exemplo, sobre como as propostas da escola estavam sendo colocadas em prática e sobre as dificuldades encontradas, alguns deles levantaram a questão de que a grande heterogeneidade das turmas da Escola Albatroz torna mais complicado seja o planejamento, seja o desenvolvimento das atividades programadas. Por outro lado, outros lembraram que a escola busca justamente se aproximar da realidade, que é heterogênea, daí a necessidade de que a prática pedagógica seja repensada, de que novas estratégias sejam criadas e de que o planejamento seja bem formulado. A esses posicionamentos dos professores, o coordenador acrescentou que o planejamento curricular é justamente um suporte à ação dos docentes na sala de aula e que, portanto, não é algo pronto e acabado, mas deve ser elaborado considerando o perfil dos alunos e seus conhecimentos prévios, dentre outros fatores. Do mesmo modo, lembrou que o projeto pedagógico também não é imutável, visto que oferece um referencial teórico que pode se tornar obsoleto ou inadequado àquilo que a escola pretende desenvolver⁴⁶.

⁴⁶ A elaboração do projeto pedagógico atualmente em vigência para a educação infantil e para o ensino fundamental foi feita em 2004 e sofreu pequenas modificações nos anos posteriores, como explicado na seção 3 do segundo capítulo. Apesar de todos os professores entrevistados terem afirmado conhecer tanto esse documento quanto o regimento escolar, nenhum deles participou diretamente de sua elaboração. Por isso, como mencionado anteriormente, uma ampla revisão do projeto foi realizada no segundo semestre de 2007, buscando a participação dos pais, da equipe pedagógica, dos profissionais da escola e, na medida do possível, dos alunos, como parece ter ocorrido na elaboração da parte do projeto destinada ao segmento do Ensino Médio, criado este ano.

Em outra reunião observada, os professores de cada área do 3º ciclo se agruparam para analisar e discutir os planos de curso de suas disciplinas, elaborados para o ciclo anterior pelos docentes ditos generalistas, ou seja, responsáveis por todas as matérias em uma única classe. Os planos foram apresentados em um quadro dividido em três colunas: conceitos estruturantes, competências e descritores (ou habilidades). Notou-se uma certa insegurança por parte dos professores acerca do significado preciso de cada um destes termos. Em relação à Matemática, a maior parte das competências propostas para o 2º ciclo guardavam uma relação com as vivências dos alunos e referiam-se a situações contextualizadas. No entanto, isso não foi abordado pelos professores da área, os quais também não discutiram questões relativas à filosofia e às propostas da escola na análise desse plano. Ao contrário, eles se mostraram preocupados, quase que exclusivamente, em ser rigorosos quanto ao uso da linguagem matemática no estabelecimento das competências e dos descritores.

Em outro momento de planejamento por área, este trabalho de revisão dos planos de curso do 2º ciclo por parte dos docentes do 3º ciclo teve continuidade. Dessa vez, foram acompanhados os professores de Ciências Naturais. De acordo com eles, uma das principais dificuldades que encontram em sua prática se deve à lacuna existente no programa dessa disciplina, uma vez que certos conteúdos deixam de ser trabalhados no 2º ciclo ou não são trabalhados de maneira adequada. Eles levantaram o problema – freqüentemente apontado pelos professores especialistas – de que os professores do 1º e do 2º ciclos, apesar de possuir uma visão interdisciplinar, não conhecem as nomenclaturas específicas da área e cometem erros conceituais, uma vez que são, na maioria dos casos, pedagogos e, portanto, não têm formação especializada em Ciências Naturais.

Como na discussão do plano de Matemática, também os professores de Ciências demonstraram uma maior preocupação com o uso de uma terminologia correta e com o emprego preciso dos verbos de comando. Por outro lado, eles perceberam outras questões, como a falta de correspondência entre algumas competências e seus descritores ou mesmo a falta de clareza sobre os dois conceitos. De todo modo, não ocorreu, em nenhuma das duas áreas, uma reflexão acerca dos motivos pelos quais determinados conteúdos são selecionados, para que servem (ou a

quais interesses respondem), se atendem às propostas da escola e como devem ser trabalhados. O planejamento curricular se limitou, nesses casos, a conferir a listagem dos temas de estudo. De fato, tal trabalho foi encarado muito mais como uma tarefa técnica do que como uma escolha política. Os conteúdos foram aceitos pelos professores de ambas as áreas como algo inquestionável e não houve uma preocupação com as possibilidades de sua ancoragem social como proposto por Canen (2002), isto é, de partir destes conteúdos para abordar problemas sociais, como a disparidade de rendas, o desemprego, a discriminação e tantos outros⁴⁷. Como defendem Beyer e Liston (1993), é extremamente importante que os educadores, apesar de toda a instabilidade do mundo pós-moderno, se posicionem sobre a relevância daquilo que será ensinado para o fortalecimento de uma sociedade democrática. Sustentam eles:

Na deliberação curricular, por exemplo, a questão definidora é: qual conhecimento é mais válido e quais formas de experiência achamos valer mais a pena? (...) Essas decisões curriculares fundamentais são, no âmago, problemas morais, políticos e culturais que só podem ser adequadamente tratadas se considerarmos uma série de questões que nos levam para muito além da porta da sala de aula. Por exemplo, devemos considerar a relação entre o que está incluído e o que está excluído no currículo existente e como isto está relacionado com as dinâmicas do poder, da influência e da dominação (...). Em qualquer currículo há compromissos com respeito ao tipo de pessoas que queremos que os estudantes sejam e se tornem; como eles agirão com outros, formarão suas identidades, assumirão as responsabilidades sociais e exercerão suas próprias escolhas. (BEYER; LISTON, 1993, p.97)

Em um dos encontros posteriores a esse, o diretor, sentindo a necessidade de esclarecer o significado atribuído pela escola aos termos empregados no planejamento curricular, escreveu algumas definições no quadro. Seguindo essas definições, explicou que “os conceitos estruturantes se referem à essência de cada área de conhecimento”. Já as competências gerais foram por ele definidas como “os objetivos de aprendizagem de cada ciclo em cada área; a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e

⁴⁷ Estamos evidenciando que, neste momento específico, tais questões não foram discutidas, talvez pelos professores não estarem muito envolvidos com a atividade proposta. De fato, alguns afirmaram que seria mais interessante fazer essa discussão do plano de curso juntamente com os professores do 2º ciclo e não de forma isolada, o que aconteceu posteriormente, em outra reunião. No entanto, a observação das aulas foi a principal fonte de dados para verificar se existe este tipo de preocupação por parte da equipe docente ao colocar em prática as prescrições curriculares.

valores para realizar um propósito”.⁴⁸ O termo descritor, por sua vez, foi substituído por competências intermediárias, “construídas para cada etapa do ciclo (os conteúdos – ou conhecimentos, habilidades e valores – são trabalhados para alcançar estas competências)”. Por fim, as estratégias corresponderiam ao modo como os conteúdos são trabalhados para alcançar as competências.

No que se refere às competências, sustenta Taís Costa (2004) que a visão do currículo organizado segundo essa lógica exige que se dê prioridade a conteúdos que possam ser mobilizados e utilizados para resolver situações complexas, como fica claro na definição sugerida pelo diretor. Por outro lado, ele também apresenta os objetivos de aprendizagem como sinônimos das competências gerais. Contudo, apoiada em Pacheco, a autora explica que apesar de haver uma certa semelhança entre a “pedagogia das competências” e a “pedagogia por objetivos” (cuja referência principal é Bloom), estes conceitos não são equivalentes. De fato, ambos compartilham, para Costa, uma visão instrumental do currículo⁴⁹, mas enquanto a competência indica o que é necessário para percorrer um caminho, o objetivo consiste no resultado final desse percurso. Percebe-se, assim, como afirma ela, que a noção de competência é plástica e polissêmica e, por isso, é de difícil compreensão para os educadores, os quais hibridizam o conceito, relacionando-o a elementos de diferentes matrizes teóricas.

Essa dúvida conceitual ficou evidente quando os professores dos três ciclos se dividiram para discutir as competências relativas a cada área do conhecimento. Percebeu-se, naquela ocasião, a persistência da falta de clareza a respeito desses conceitos entre alguns docentes, sobretudo entre os novatos. Já os docentes que estão nesta instituição há mais tempo demonstraram compreender melhor a proposta de planejamento curricular da escola. De todo modo, ficou claro que, na Escola Albatroz, a troca de experiências, de opiniões e de conhecimentos entre a equipe pedagógica é

⁴⁸ De acordo com ele, a escola precisa aprender a trabalhar com ciclos e, no projeto pedagógico, as competências lançadas para o ensino fundamental são as mesmas para todo o segmento, mas deveriam estar divididas por ciclos. Esse foi um dos aspectos colocados em discussão na revisão do documento.

⁴⁹ Tanto a “pedagogia das competências” quanto a “pedagogia por objetivos” refletiriam uma visão instrumental do currículo porque nelas o conhecimento deixaria de ter um valor intrínseco na formação integral do sujeito e, ao invés disso, seria enfatizada a capacidade de resolver problemas. Colocar os conhecimentos a serviço de uma competência ou de um objetivo limitaria, pois, a função formadora da educação escolar (COSTA, T., 2004). Cherryholmes (1993), por sua vez, alerta que a taxonomia dos objetivos educacionais visa a uma organização hierárquica das categorias de ensino, a qual exclui reflexões sobre racismo, sexismo, desigualdade e injustiça social, dentre outras.

constantemente incentivada e as questões que surgem no cotidiano escolar não são silenciadas, mas são discutidas e problematizadas. Isso permite não apenas a consolidação da identidade do grupo, mas também a busca coletiva de respostas e de caminhos alternativos para os desafios com que se defronta a escola.

Messina (2001), ao refletir sobre mudanças e inovações educacionais, alerta justamente para o fato de que tais processos devem ser abertos, podendo assumir múltiplas formas e significados. Além disso, ela acredita que as mudanças, para serem efetivas e gerarem uma verdadeira alteração das práticas correntes, devem partir das bases, isto é, das próprias escolas, conferindo autonomia aos sujeitos e buscando contemplar diversos interesses. Com efeito, o mundo pós-moderno, segundo a autora, exige sistemas flexíveis e multidimensionais. Assim sendo, há uma enorme diferença entre a mudança imposta, a qual parte do centro e torna-se um mecanismo de regulação social e pedagógica, e a mudança compartilhada, em que a reflexão na/sobre/para a ação é incentivada e os riscos assumidos coletivamente.

Nos encontros destinados aos conselhos de classe, por sua vez, os professores se reuniram em pequenos grupos para avaliar o desenvolvimento dos alunos de cada turma, ressaltando aqueles casos particulares relativos seja a dificuldades específicas de aprendizagem ou de relacionamento, seja a progressos e a destaques positivos na sala. Apesar da análise de cada turma não ter sido feita pelo conjunto dos docentes, os relatórios, quando prontos, foram lidos pelo coordenador para todo o grupo, sendo possível sugerir alterações e propor que certas colocações que não correspondiam à posição de todos os docentes, fossem repensadas. Mediante a participação nos conselhos de classe, foi possível conhecer melhor algumas características recorrentes nos cinco agrupamentos do 3º ciclo, a visão e as expectativas dos professores em relação aos alunos da escola e a forma como as dificuldades de aprendizagem e de sociabilidade são tratadas.

Em relação aos aspectos comuns a todas as turmas, destacam-se: o problema da indisciplina, uma vez que esses adolescentes ainda estão aprendendo que a atuação em um ambiente democrático também requer a existência de regras e de limites; a presença de alunos de inclusão (tanto portadores de necessidades especiais quanto bolsistas) em todas as salas e as dificuldades de adaptação e de aprendizagem

de muitos deles; e a presença majoritária de estudantes do sexo masculino. Nesta dissertação, tais aspectos não serão abordados em profundidade, exceto quando relacionados ao planejamento, à organização e à materialização do currículo. Em relação aos outros aspectos, nota-se que o perfil traçado para cada agrupamento, ainda que bastante conciso, mostra que os professores procuram apontar não apenas os problemas, mas também os avanços coletivos ou individuais, e discutir as dificuldades atuais de cada um dos educandos, as quais, no entanto, são tratadas como algo transitório.

Em todas as demais reuniões e encontros de supervisão, diversas questões referentes ao planejamento curricular foram discutidas. Ressalta-se, em específico, a programação de diferentes tipos de projetos que, paralelamente aos conteúdos específicos de cada disciplina, fazem parte do cotidiano da escola e que, além de propiciar uma formação mais ampla dos alunos, permitem, em determinados casos, uma certa integração entre as áreas do conhecimento.

Um desses projetos consistiu na realização das oficinas de criação musical, cordas e *street dance*, que ocorreram nas aulas de Artes, durante um mês. Visando a ir além dos aspectos cognitivos e dos conhecimentos/habilidades específicos dos professores da área de educação artística da escola, pessoas ou grupos de fora da instituição, como o grupo de dança “Anjos di rua”, foram convidados para oferecer essas oficinas. O projeto culminou em uma atividade conjunta das cinco turmas do 3º ciclo, em que diversas apresentações foram feitas no pátio da escola. Pôde ser percebido um grande envolvimento dos educandos nessa atividade, na qual tiveram a oportunidade de demonstrar suas habilidades, de se expressar e de afirmar suas identidades. Em especial, alguns alunos com dificuldades nas matérias tradicionais puderam se destacar através dessas atividades artísticas, aumentando sua autoestima. Ademais, o clima era bastante descontraído e informal: enquanto a maior parte dos jovens assistia às apresentações, outros jogavam bola, conversavam e brincavam. Apesar da grande liberdade na interação entre eles, não houve nenhum problema de indisciplina nessa ocasião. Esses problemas ocorrem, sobretudo, nas aulas convencionais, como será discutido mais adiante. Tal fato ressalta a necessidade de

verificar as relações estabelecidas pelos alunos com os conteúdos formais e as maneiras como eles são efetivamente trabalhados em sala de aula.

Outro projeto consistiu na criação de um *site* sobre o aquecimento global, proposto pelos próprios alunos de uma das turmas, devido a seu interesse pelo assunto, estudado em Ciências Sociais. Dado o envolvimento da sala, o professor passou a dedicar um horário a cada quinze dias para a construção do *site*, enquanto nas outras aulas o tema estava sendo estudado de modo mais aprofundado. Isso demonstra a existência de uma flexibilidade curricular, de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos. Além disso, o objetivo era de que o projeto, após essa primeira fase, se tornasse interdisciplinar, idéia esta bem acolhida pela equipe pedagógica.

Diversos outros projetos foram planejados e, em grande parte, desenvolvidos, enquanto outros ainda estavam em fase de elaboração. Dentre eles, podem ser citados: a manhã de Ciência e Tecnologia, o projeto de fotografia e imagem, as olimpíadas de Matemática, as oficinas de técnicas de desenho, modelagem e iniciação teatral, o projeto de criação de uma rádio da escola por parte do grêmio estudantil e o acampamento na Serra do Cipó. Em relação a este último, está sendo pensada para o próximo ano a incorporação do acampamento no currículo escolar sob a perspectiva de um projeto interdisciplinar, que contemplará não apenas as competências de sociabilidade, integração e desenvolvimento da autonomia, mas também questões como as relações com a população do campo, a diversidade cultural, a coleta de lixo e os problemas ambientais em geral.

Cabe relatar, mais detalhadamente, o projeto denominado Livre Escolha, devido à sua importante contribuição para a criação do gosto pela pesquisa e pela investigação entre os educandos. Esse projeto teve como ponto de partida a indicação, por parte dos professores, de temas de estudo de sua área ou de seu interesse pessoal. Levando em consideração esses temas gerais e seus próprios interesses, cada estudante escolheu um professor para orientá-lo na pesquisa sobre um argumento específico. A finalidade é que os alunos da escola aprendam, na prática, o que significa definir um objeto de estudo, traçar os objetivos, justificar a escolha do tema, buscar e selecionar informações e organizar e expressar suas idéias. Esse projeto, ainda em fase de

desenvolvimento durante o trabalho de campo, terá a duração de um semestre e culminará na apresentação das pesquisas ao final do ano letivo. É importante evidenciar que um projeto desse tipo, ao romper com a verticalidade do processo de ensino-aprendizagem e ao estimular o diálogo entre o professor e o aluno, contribui para uma prática educacional problematizadora, conforme defendido por Freire:

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1981, p.80)

Por fim, no que se refere à seleção dos materiais didáticos, o coordenador explicou que os professores do 3º ciclo podem escolher os livros que consideram mais interessantes ou selecionar textos, como ocorreu no caso da Geografia. Segundo ele, a maior parte dos livros adotados já seguem a linha construtivista, como o de Ciências Naturais e o de Matemática. Por outro lado, o coordenador enfatizou, em sua entrevista, a dificuldade de escolha do material didático, devido à sua interferência na seleção dos conteúdos:

É uma questão complicada. Usar ou não usar material didático? De novo, no caso do 1º e do 2º ciclo é muito mais tranquilo você fazer a opção por não usar o material didático. No 3º ciclo, em que você tem um peso muito grande do conhecimento disciplinar, já é uma questão complicada. Então quando você adota um material didático, você tá fazendo uma opção também por uma escolha de conteúdo, né? (PEDRO, coordenador)

A discussão sobre os materiais didáticos adotados nas disciplinas cujas aulas foram acompanhadas será apresentada na próxima seção deste capítulo. De toda forma, também a maneira como esses materiais são selecionados pela equipe pedagógica refletem uma flexibilidade curricular da escola. Parece haver uma consciência de que os livros, em específico, estabelecem não apenas os conteúdos, mas também a abordagem dos mesmos, devendo, portanto, ser cuidadosamente selecionados e servir apenas como um apoio à prática docente.

5.2 A prática curricular em sala de aula

Durante o primeiro mês do trabalho de campo, optamos por uma observação não-sistemática das aulas de diversas matérias, em todas as turmas do 3º ciclo. Isso nos possibilitou ter uma visão geral do desenvolvimento das práticas curriculares na instituição e estabelecer um contato com os cinco agrupamentos desse segmento. Após essa fase inicial de entrada no campo e de reconhecimento do contexto escolar, foi necessário definir critérios que permitissem optar por uma das turmas e eleger algumas disciplinas a serem seguidas, de forma a direcionar as observações.

Em relação à turma, decidiu-se acompanhar o último ano do ciclo, por perceber, entre seus alunos, uma maior maturidade e senso crítico para discutir questões referentes às diversidades socioculturais. Dentre os dois agrupamentos deste ano, optou-se por aquele que possuía um perfil mais adequado aos fins desta pesquisa. De fato, a turma contava, ao início das observações, tanto com alunos bolsistas quanto com portadores de necessidades educativas especiais, além de ser composta por um grupo de adolescentes que já eram alunos da Albatroz há um certo tempo e que, portanto, já haviam assimilado a cultura daquela instituição, e outro grupo de estudantes vindos mais recentemente para a escola.

Essa turma, formada por dezenove adolescentes de faixa etária entre 13 e 14 anos, é vista por alguns dos professores responsáveis por traçar seu perfil no conselho de classe como bastante problemática, no sentido de que há lideranças negativas e uma falta de compromisso por parte da maioria dos alunos. Eles notaram que, no geral, a turma é uma das que apresenta um maior potencial no 3º ciclo, mas é pouco produtiva, ou seja, o rendimento está aquém de suas capacidades efetivas. Certos professores também relataram ter dificuldade em trabalhar com o grupo devido à indisciplina e salientaram que a postura dos alunos que estão há mais tempo na instituição nem sempre corresponde às expectativas do professorado, pois sentem-se “donos” da escola e, às vezes, segregam os novatos. No perfil apresentado no relatório, foi afirmado o seguinte:

Apesar de ser um grupo que apresenta um grande potencial, não produz satisfatoriamente devido à freqüente dispersão. Em geral, os alunos demonstram pouca escuta, envolvimento e compromisso com as atividades. Percebemos que alguns alunos têm sido excluídos e segregados pelo restante da turma, que sofre fortes influências de lideranças negativas.

No entanto, cabe ressaltar que nem todos os professores compartilham essa opinião, como é o caso de alguns dos que tiveram suas aulas observadas.

Paralelamente à escolha da turma, achamos conveniente acompanhar o desenvolvimento das aulas de duas matérias convencionais ou de “alto *status*” e de duas não-convencionais ou de “baixo *status*” (Hargreaves, 2001) para verificar a materialização do currículo prescrito nessas diferentes atividades pedagógicas e seus alcances no questionamento dos preconceitos e das desigualdades socioculturais em nosso país. Assim sendo, foram seguidas sistematicamente, durante os três meses subseqüentes às observações não-sistemáticas, as aulas de Matemática, Ciências Naturais, Filosofia/Aikidô⁵⁰ e Assembléia Escolar. As disciplinas também foram escolhidas de acordo com seu peso diferenciado na grade curricular, haja visto que os professores das duas primeiras, ditas convencionais, dispõem, respectivamente, de 3 horas/aula e 2 horas/aula por semana, enquanto os professores das duas últimas dispõem de apenas 1 hora/aula semana⁵¹. Esse grupo de docentes, por sua vez, é bastante heterogêneo, composto tanto por professores mais antigos como por novatos na instituição e com graus variados de experiência na área educacional.

A seguir, procederemos a uma análise do desenvolvimento de cada uma das disciplinas contempladas na pesquisa, buscando explicitar como o conhecimento efetivamente se apresenta na prática escolar e como ele é construído e reconstruído pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De fato, como mencionado no primeiro capítulo, a educação escolar não apenas seleciona parte da cultura que será trabalhada com os educandos, mas procede a uma reorganização e a uma reestruturação dos saberes, de forma a torná-los compreensíveis. No entanto, nesse processo de tradução ou transposição didática, o que se pretende nem sempre

⁵⁰ Filosofia e Aikidô, apesar de serem ministradas separadamente e por professores diferentes, dividem o mesmo horário na grade curricular. Com efeito, a turma é separada em dois grupos, de forma que, nos primeiros 45 minutos do módulo, um faz Filosofia e o outro Aikidô e, nos 45 minutos sucessivos, os grupos se revezam.

⁵¹ Lembramos que a duração da hora/aula, nesta instituição, é de 90 minutos.

corresponde ao que é realmente ensinado, do mesmo modo que aquilo que é apreendido pelos alunos nem sempre corresponde ao que os docentes acreditam ensinar. Como afirma Forquin (1992, p.34):

(...) este processo de transposição acadêmica dos conteúdos de cultura não constitui absolutamente um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas (...).

Essa não-linearidade da relação pedagógica torna, portanto, ainda mais complexa tanto sua prática quanto sua interpretação. Além disso, o autor relembra a necessidade de refletir não apenas sobre a compartimentação dos saberes em disciplinas e sua importância diferenciada no currículo escolar, mas, sobretudo, sobre os motivos pelos quais determinados tipos de conhecimento são selecionados em detrimento de outros e sobre as possíveis consequências de uma determinada escolha. Segundo ele, "(...) é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*. (...) O imperativo da análise não deveria nos isentar da responsabilidade de fazer escolhas pedagógicas e da necessidade de as justificar." (FORQUIN, 1992, p.44). É nessa perspectiva que pretendemos analisar as aulas observadas, lembrando da necessidade, defendida por Macedo (2004) de que as seleções do conhecimento também estejam articuladas a uma redefinição do conceito de currículo, o qual é por ela visto como um "entrelugar cultural", ou seja, um lugar de reconhecimento, de confronto e de negociação entre culturas e identidades, no qual as diferenças precisam ser respeitadas, sem ser transformadas em desigualdades.

Em consonância com isso, não buscamos identificar as formas pelas quais o currículo pode servir como um instrumento de exclusão e de perpetuação das disparidades, fato este já confirmado por diversos estudos. Ao contrário, almejamos verificar os limites e as possibilidades de desenvolvimento de alternativas curriculares comprometidas com a criação de espaços de reflexão e de debate sobre a necessidade de transformação das relações socioculturais desiguais, em uma perspectiva intercultural crítica. Isso não implica, contudo, uma visão utilitarista ou pragmatista do currículo, mas "(...) uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de

contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções”, como defende Tomaz Tadeu (SILVA, 2003, p.194).

Com efeito, apesar das críticas pós-modernas às grandes narrativas, não podemos negar que o currículo contém, explícita ou implicitamente, várias narrativas, as quais podem autorizar ou desautorizar, incluir ou excluir determinadas vozes e grupos socioculturais, reforçando ou desconstruindo divisões sociais, sejam elas de gênero, de raça ou de classe. Porém, como sustenta Tura (2005), na escola convivem diferentes lógicas e modelos culturais e, embora o currículo expresse uma entre várias maneiras de significar o mundo, “(...) muitas outras visões, sentidos, significados, práticas coletivas e sociais se imiscuem no que foi enunciado e se expressam para além do planejamento curricular como outro discurso, diferente do oficial”. Alertando, portanto, para o perigo de concepções estreitas do currículo, que não consideram as relações de poder a ele subjacentes ou que se preocupam simplesmente com o processo individual de aprendizagem, afirma Tomaz Tadeu:

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. (SILVA, 2003, p.202)

Julgamos, pois, imprescindível que as relações de poder sejam identificadas no currículo escolar, o que não significa pretender eliminá-las, pois, conforme sustentam os teóricos pós-críticos, elas estão por toda a parte e sempre existirão. De fato, sustenta Silva (1993, p.267) que “os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são – arranjos de poder – e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder”. No entanto, acreditamos ser possível desvendá-los, abrindo espaço à construção de currículos que incluam também as narrativas que não se encaixam nos pressupostos daquela dominante. Dessa forma, parece-nos factível atender aos desafios da pós-modernidade, sem perder de vista a ação crítico-transformadora da escola.

5.2.1 As aulas de Matemática: “Se eu soubesse, seria doido, cara”

As aulas de Matemática, como dito anteriormente, acontecem três vezes por semana. Raul, o professor da turma escolhida, é graduado em Matemática pela UFMG. Atua na área da educação há mais de vinte anos e tem uma vasta experiência em escolas da rede pública e privada. Está na Escola Albatroz há cerca de quatro anos e afirmou conhecer o projeto político pedagógico “em linhas gerais”, mas não participou de sua elaboração. Acredita, segundo seu depoimento, que esta é uma instituição inovadora, sobretudo por contar com alunos da inclusão social:

A melhor coisa que a Escola Albatroz tem, para mim, é receber alunos que moram em favelas, como o Ricardo, desta turma, que não mora exatamente em uma favela, mas quase. São pessoas que muitas vezes não dariam certo em uma escola deste porte, deste nível. Os resultados são variáveis, daí a necessidade de se buscar formas para ajudar os alunos com dificuldade.

Visando a auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, o professor propôs à escola um projeto de monitoria extraclasse, no qual alguns estudantes permaneceriam na escola no período da tarde para orientar seus colegas. Essa idéia foi discutida em mais de uma reunião pedagógica observada. No entanto, devido a uma divergência entre sua visão e aquela da direção e da coordenação da instituição, o projeto não foi desenvolvido durante o período deste trabalho de campo. De fato, enquanto Raul gostaria que os monitores fossem remunerados, ainda que simbolicamente, o coordenador explicou que a remuneração não condiz com a finalidade da escola de estimular a solidariedade entre os alunos.

De todo modo, a monitoria foi uma estratégia utilizada por Raul de forma recorrente durante suas aulas. Estas costumam iniciar com as carteiras dispostas em filas, pois o professor é bastante rígido em relação à disciplina e à organização da sala. Uma vez estabelecida a “ordem”, são geralmente formados pequenos grupos para a execução das tarefas. A formação dos grupos é quase sempre decidida pelo próprio professor e cada um deles conta com uma espécie de monitor, com a função de orientar os colegas e de esclarecer algumas de suas dúvidas. As explicações dos

monitores são aceitas pelos demais alunos, os quais costumam recorrer a Raul apenas para confirmar algumas hipóteses de resolução.

Enquanto os grupos trabalham, o professor roda constantemente pela sala, verificando o desenvolvimento das atividades propostas. É importante citar que Raul busca auxiliar os alunos em suas dificuldades sem, no entanto, oferecer respostas prontas. Ele faz perguntas sobre os procedimentos utilizados, pede sugestões relativas à resolução e busca desenvolver a lógica dos estudantes para que cheguem, por si próprios, aos resultados. Após um determinado tempo, os exercícios são corrigidos no quadro pelos próprios alunos. Em caso de erros, outros colegas são chamados para auxiliar e o professor intervém apenas quando necessário.

Os alunos trabalham, quase sempre, nas mesmas tarefas, mas, em algumas ocasiões, foram propostos exercícios similares e cada um podia optar por alguns deles. De toda forma, parecem ser respeitados os ritmos e as necessidades individuais. Pode-se ainda dizer que a disposição da classe responde a necessidades inerentes às tarefas e que há uma certa flexibilidade na disposição interna dos lugares, ainda que a organização do espaço e do tempo seja estabelecida, na maioria das vezes, pelo professor.

No que se refere aos recursos didáticos, nas aulas observadas foram utilizados exclusivamente o quadro e o livro-texto “Matemática Paratodos”. Esse livro segue a linha construtivista e, segundo suas páginas de apresentação, visa a apresentar uma proposta progressista do ensino da disciplina, diferenciando-se daquela tradicional. O objetivo é educar em Matemática (ao invés de expor conteúdos para serem memorizados), atendendo, assim, às demandas do mundo atual. Isso é feito, ainda de acordo com a introdução do livro, relacionando a matéria de ensino à vida real e propondo aos educandos desafios e investigações. Pôde ser notado que o livro didático serve apenas como um suporte à prática pedagógica do professor Raul: dele são extraídos alguns exercícios, mas não é seguida de maneira rígida a seqüência de apresentação dos conteúdos.

Pela análise do livro, nota-se ainda que são feitas diversas referências a aspectos do cotidiano, sobretudo nas propostas de problemas. Com efeito, os juros bancários, os descontos do INSS, a presença de formas geométricas na natureza ou da

simetria em desenhos e em objetos de povos indígenas são alguns exemplos de questões abordadas pelo livro que possibilitam uma articulação da Matemática com outras áreas do saber e uma inclusão, no currículo desta disciplina, de temas relacionados à multiculturalidade. Entretanto, nas aulas acompanhadas, essas oportunidades não foram em nenhum momento exploradas pelo professor. Mesmo assim, ele afirmou considerar o livro muito interessante, sobretudo por enfatizar a geometria e por trabalhar os conceitos de forma integrada, fazendo conexões com a vida e incentivando os alunos a compreender o sentido da Matemática.

De acordo com Franco e Sztajn (2003), as estratégias pedagógicas e as concepções de matemática dos professores da área podem se orientar segundo duas perspectivas de diversidade cultural. Na primeira delas, o ensino da disciplina seria voltado à preparação de alunos de culturas diferentes para competir na ordem social, mediante a aquisição e a memorização de habilidades e de conhecimentos matemáticos. Na segunda, a matemática escolar teria como finalidade preparar os estudantes para participar de processos democráticos, através do desenvolvimento do pensamento crítico e da análise de problemas sociais reais encontrados em uma sociedade multicultural. Sob essa última perspectiva, é também analisado o papel da matemática em diferentes sociedades e culturas, assim como suas contribuições para o avanço desta ciência. Levando isso em consideração, buscamos identificar se uma das duas perspectivas orientou o ensino da Matemática desse professor nas aulas observadas.

Durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa na escola, nas aulas de Matemática desta turma foram trabalhados apenas cálculos envolvendo equações. O professor justificou tal fato, seja em conversas informais, seja em sua entrevista, ressaltando a necessidade de sistematização dos procedimentos relativos às equações, antes de sua aplicação na resolução de problemas, conforme podemos verificar no seguinte trecho:

Este é um momento muito específico do estudo da Matemática [na turma acompanhada]. As técnicas de resolução das equações têm que ser assimiladas. Mas eu gosto de trabalhar sem fórmulas, com o pensamento. Tem um aluno nesta turma, o Fernando, que nunca usou a fórmula para resolver uma equação, porque ele compreendeu o processo, o sentido. Outro aluno pode saber resolver bem com a fórmula, mas sem entender como se chega a

ela. O importante não é a fórmula, ela é só um instrumento facilitador em alguns casos. (...) Minha prática não é essa, você pegou uma fase específica, mas eu não gosto de trabalhar assim. Está sendo desta maneira por um motivo circunstancial, por causa da necessidade desta turma de uma maior sistematização. O ideal seria que as equações fossem trabalhadas paralelamente à aplicação em problemas. (...) Na Matemática, o conteúdo perde o sentido se limitado ao aspecto técnico.

Tais afirmações parecem confirmar o que ocorre em sala de aula. De fato, apesar de o professor reforçar constantemente para os educandos que os conteúdos matemáticos não devem ser desvinculados de sua significação, as aulas acompanhadas se concentraram no cálculo das equações. No que se refere às fórmulas, Raul explicou várias vezes que sua utilidade está em tornar, em diversos casos, mais simples e rápidas as resoluções, mas ressaltou a importância de compreender como se chegou a elas, visto que consistem na síntese de um raciocínio. Por isso, a turma aprendeu, em um primeiro momento, como resolver as equações sem empregar fórmulas. Devido ao interesse do professor no raciocínio lógico dos alunos, ele não exigiu que fórmulas de qualquer tipo fossem memorizadas.

Pelas informações colhidas durante a observação, pôde-se constatar que, se por um lado não é estimulada a competição nem a memorização dos conteúdos, mas sim a cooperação e a lógica, por outro, a Matemática também não é vinculada à reflexão sobre nossos problemas sociais ou sobre o papel dessa ciência em diferentes culturas. Assim sendo, os conteúdos trabalhados nas aulas observadas não atendem a nenhuma das perspectivas de diversidade cultural evidenciadas por Franco e Sztajn (1993).

Em relação às formas de apresentação e de apropriação dos saberes no processo de ensino-aprendizagem, podemos relacionar as aulas de Matemática a uma três categorias apresentadas por Edwards (1997). A autora distingue entre o conhecimento orientado para a identificação tópica da realidade, o conhecimento orientado à operação no interior de um sistema e aquele situacional ou estruturado em torno do interesse de conhecer. O conhecimento tópico se baseia em uma apresentação hierarquizada dos conteúdos, seguindo uma ordem e uma seqüência fixas de apresentação. Concretiza-se mediante a utilização de uma linguagem técnica e a exigência de uma nomeação correta dos termos, em respostas precisas e textuais.

Esse conhecimento se apresenta como tendo um *status* em si mesmo e não é articulado com as elaborações dos alunos.

Também o conhecimento como operação, apesar de relacionar os elementos de modo mais complexo, é fechado e exprime uma relação de exterioridade com o estudante. De fato, corresponde à aplicação de saberes altamente formalizados a casos específicos, através do emprego correto e eficiente de determinados mecanismos e de instrumentos para se obter um resultado considerado válido. Ainda que se oponha à memorização, requer a apreensão de estruturas lógicas abstratas, sobretudo mediante seu uso repetido. Pode-se dizer que a maneira como os conteúdos de Matemática foram trabalhados nas aulas observadas, com uma ênfase nos procedimentos de resolução de equações, se encaixa nessa categoria. Com efeito, a reiteração do mesmo tipo de exercícios transforma-os em modelos, cuja estrutura requer cálculos e mecanismos específicos para a resolução. Isso era feito independentemente da significação e das funções de uma equação. Em consonância com o que foi observado, afirma a autora, ao analisar algumas aulas de Matemática em que o conhecimento também recebe esta orientação:

É essa lógica abstrata que as crianças são chamadas não só a apropriar, mas também a assimilar. Essa lógica abstrata implica que o sujeito *esqueça* ou deixe de fora seus interesses e/ou a relação entre o conhecimento que lhe é apresentado e suas próprias elaborações, que podem ter origem também em sua experiência fora da classe ou da escola. (...) Supomos que não é algo intrínseco ao pensamento matemático o que impede sua apropriação, mas o grau de formalidade em que se apresenta. (EDWARDS, 1997, p.93-94)

Ainda que o professor Raul não busque impor a memorização ou mesmo o emprego de fórmulas, suas intenções de desenvolver a lógica se esbarram na formalidade do conteúdo e dos exercícios propostos. Tal fato faz com que a preocupação dos alunos se volte a como devem operar o conhecimento para a obtenção do resultado correto, sem estabelecer uma relação significativa com o conteúdo estudado. Assim sendo, o tipo de conteúdo selecionado e a forma como ele é trabalhado em sala de aula contribui para uma apropriação mecânica por parte dos alunos, o que não corresponde aos anseios do professor. Esse tipo de relação de aprendizagem nos remete aos seguintes questionamentos de Dayrell (1996, p.155):

“Diante da aula, a pergunta imediata poderia ser: quais são os objetivos desta unidade? Qual relação existe com a realidade dos alunos? O que e em que este tema acrescenta algo ou é importante para cada um deles?”. E o autor conclui:

Parece que a resposta está implícita: o conhecimento é aquele consagrado nos programas e materializado nos livros didáticos. O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. (...) O que se questiona não é tanto o conteúdo escolar em si, apesar das muitas aberrações existentes, mas a forma como é entendido e trabalhado pelo professor. Da forma como está posto, o conhecimento deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem (...). (DAYRELL, 1996, p.155-156)

A postura contraditória do professor, ora rígida e tradicional, ora mais aberta e flexível, contribui, de certa forma, para que sua prática pedagógica se revele ambígua. Por um lado, suas aulas são bastante dinâmicas e participativas. Além de demonstrar flexibilidade em receber alunos da outra turma do 3º ano em suas aulas, Raul estimula a sociabilidade e a colaboração entre os estudantes nos trabalhos em grupo, permite que eles adotem estratégias diferentes e que cada um faça as atividades em seu próprio ritmo. Ele também tenta incentivar o desenvolvimento da lógica, não oferecendo respostas prontas nem impondo um modo mais correto de resolução das atividades propostas. Além disso, mesmo quando é cometido algum erro de cálculo, ele admite que a resposta não está totalmente equivocada se o raciocínio lógico seguido está correto. Com efeito, Fonseca (1999, p.155) explica que, nas abordagens construtivistas do ensino da Matemática:

(...) o acerto ou o erro não pode ser tomado como categoria absoluta e exclusiva, mas submete-se às circunstâncias pressupostas e ao encaminhamento lógico que se procurou adotar. Assim, consideram que aquilo que é diferente da lógica do adulto não deve ser negado ou reprimido, mas considerado como hipótese atual do aprendiz, que tem uma lógica própria estabelecida a partir de sua inserção na dinâmica do processo de aprendizagem.

Desse modo, o professor pretende propiciar uma relação não-mecânica dos alunos com os conteúdos, possibilitando que sejam pensadas e propostas alternativas de resolução e que o conhecimento seja construído também na relação entre os pares

e no intercâmbio de idéias. Assim sendo, procura desenvolver na turma algumas das competências estabelecidas no projeto político-pedagógico, como utilizar os conhecimentos e a intuição matemática como base para a criação de novas estratégias de pensamento ou buscar recursos e procedimentos apropriados ao âmbito matemático, valorizando o esforço, a persistência e a criatividade.

Por outro lado, Raul é muito exigente em relação à ordem e à disciplina e se irrita quando os alunos chegam atrasados em sala, vindos de aulas que ocorrem em outros espaços. Em algumas ocasiões, não permitiu sua entrada, privando esses adolescentes de participar desse momento de aprendizagem. Também não é seguido um critério claro: em uma das aulas, dois alunos ficaram fora de sala, enquanto outros dois, monitores, que chegaram logo em seguida, receberam permissão para entrar. De modo similar, algumas concessões eram feitas pelo professor apenas quando demandadas pelos monitores, o que mostra que, nas aulas de Matemática, contrariamente à proposta da escola, nem todas as vozes são igualmente válidas.

É necessário também ressaltar que Raul incentiva a participação dos estudantes e afirma que eles devem se sentir à vontade para fazer perguntas, mas responde somente àquelas relacionadas diretamente ao conteúdo estudado no momento. Caso contrário, ele se dispõe a explicar as dúvidas em outra ocasião, mesmo quando o esclarecimento pode ser importante para o entendimento do tema da aula. O seguinte diálogo deixa clara esta posição do professor:

A: “Raul, o que é um quadrado perfeito mesmo?”

P: “Olha, você perdeu muitas aulas e eu não vou poder te explicar isso agora, não. Você pegou o processo já no meio. Outra hora eu te explico isso.”⁵²

Ademais, por não ser conferida a execução dos deveres de casa nem corrigidas algumas atividades feitas em sala, alguns alunos não se preocupam em anotar os deveres e, às vezes, nas atividades em grupo, se limitam a copiar algumas respostas dos colegas. Ainda assim, esses parecem ser casos isolados, pois eles geralmente demonstram vontade de aprender, recorrendo freqüentemente ao auxílio dos colegas ou do professor, mesmo após o término da aula. Afirmações feitas entre os educandos,

⁵² Serão utilizadas as iniciais “A” (A1, A2, A3, etc.) para indicar as falas dos/as alunos/as e “P” para as falas do/a professor/a.

como “Nossa, acertar é bom demais” ou “Faz, você consegue”, mostram a cooperação existente na turma e a satisfação quando a dificuldade é superada.

Por outro lado, quando atividades mais complexas são propostas pelo professor, os alunos com maior capacidade de abstração se sentem estimulados diante do desafio, enquanto outros ficam desmotivados por não conseguir ressignificar e operar com o conteúdo e, se não recebem nenhum estímulo, acabam abandonando a tarefa. Isso reflete a eficácia relativa do método adotado pelo professor. Felizmente, não foi o que aconteceu no caso do aluno cuja frase (“Se eu soubesse, seria doido, cara...”) foi citada no subtítulo desta seção, o qual pôde contar com os esclarecimentos de um colega, que não se importou em deixar seu trabalho, momentaneamente, de lado.

Cabe também citar que a necessidade de contextualização do conteúdo é sentida e demonstrada pelos próprios alunos que, em uma das aulas, questionaram Raul sobre quem havia criado a fórmula utilizada e em qual período, buscando, assim, se afastar dos aspectos meramente técnicos da Matemática. Em outro momento, perguntaram para que serviam as equações e a resposta obtida foi a de que “elas têm mil e uma utilidades, como desenhar as curvas de um gráfico”. Tal resposta, obviamente, não atendeu à curiosidade do grupo, mas o professor não se delongou na questão. Percebe-se, pois, que, como afirmado pelo próprio professor em sua entrevista, embora seja indispensável uma sistematização dos procedimentos matemáticos, o conteúdo das equações foi desvinculado de seu sentido por não ter sido trabalhado de maneira contextualizada.

Além disso, nas aulas observadas não houve uma preocupação com a ancoragem social dos conteúdos que, apesar de mais difícil nas ciências exatas, pode ser realizada, segundo Canen (2002), em todas as áreas disciplinares. Ressalta-se, inclusive, que o livro didático adotado oferece subsídios para esse trabalho. Como salienta Fonseca (1999, p.149), não há como tratar a Matemática reduzindo-a à formalização dos conceitos e ignorando sua significação; ao contrário, é essencial “(...) considerá-la como um fenômeno humano, portanto histórico, e romper com uma posição idealista que a toma como uma realidade preexistente, absolutamente independente dos objetos empíricos (...)”.

Por fim, nota-se que, apesar de sua vasta experiência e conhecimento na área, o professor parece muito fechado na “sacralidade” de sua própria disciplina, quando, na entrevista, se coloca a favor da contextualização, mas critica a interdisciplinaridade:

O professor de Matemática tem que conhecer melhor a história desta disciplina para contextualizar a coisa. Eu não gosto de falar de etapas – primeiro faz isso, depois aquilo –, porque fica descontextualizado. Mas eu também não estou falando de interdisciplinaridade, porque eu acho que ela é usada quando o professor não consegue atribuir sentido a sua própria matéria.

Ademais, alerta Fonseca (1999) para o fato de que, na perspectiva pós-moderna, a matemática acadêmica, ao se fazer portadora de uma pretensa neutralidade e universalidade, constitui uma metanarrativa, a qual exclui outras formas de se fazer matemática e a relação dialética que deveria existir entre o sujeito que busca conhecer e o objeto de conhecimento. Segundo a autora, a ênfase do ensino da Matemática recaiu, durante muito tempo (e isso ocorre ainda hoje), às suas regras e aos seus procedimentos técnicos. Assim sendo, essa ciência era considerada “(...) tanto melhor quanto mais ‘depurada’ das influências do mundo real e da falibilidade e subjetividade humanas” (FONSECA, 1999, p.160). Atualmente, diversas críticas têm sido dirigidas contra essa abordagem, buscando restabelecer as relações da Matemática com o mundo e com os sujeitos e contribuir para a prática de um ensino preocupado com as transformações sociais. Como sustenta ela:

(...) o papel na construção da cidadania que se tem buscado conferir à educação pede hoje um cuidado crescente com o aspecto *sócio-cultural (sic)* da abordagem matemática e com sua dimensão histórica. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido, buscar as suas origens, acompanhar a sua evolução, explicitar a sua finalidade ou o seu papel na interpretação e na transformação da realidade do aluno. É claro que não se quer negar a importância da compreensão, nem tampouco desprezar a aquisição das técnicas, mas busca-se ampliar a repercussão que o aprendizado daquele conhecimento (...) possa ter na vida social, nas opções, na produção e nos projetos daquele que o aprende. (FONSECA, 1999, p. 160)

De fato, ao contrário das duas categorias formuladas por Edwards (1997) e citadas anteriormente – o conhecimento orientado para a identificação tópica da realidade e o conhecimento orientado à operação no interior de um sistema –, o

conhecimento situacional pretende assumir uma significação para o sujeito, fazendo referência a um conjunto de relações que o envolve. Isso não implica uma restrição às situações mais imediatas, visto que o mundo do sujeito inclui também o abstrato. Segundo Hargreaves, Earl e Ryan (2001), mudanças de padrões de agrupamento ou na organização da escola devem ser acompanhadas da conscientização de que o ensino não é estático e também precisa ser repensado. Como sustentam os autores, “as escolas estão cheias de exemplos de alunos que podem aplicar números a uma fórmula, mas não conseguem usar a fórmula para solucionar um problema que não haviam encontrado anteriormente” (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001, p.180). De fato, uma ressignificação do conhecimento e a prática de um ensino voltado à compreensão são essenciais em uma formação que pretende ser emancipadora e democrática e é o que buscaremos nas aulas das demais disciplinas analisadas.

5.2.2 As aulas de Ciências Naturais: “O modelo do Big Bang é tão válido (ou inválido) como os outros”

As aulas de Ciências Naturais ocorrem duas vezes por semana e são ministradas por dois professores, Marcelo e Cláudia. Enquanto o primeiro enfatiza aspectos da Física e da Química, a segunda aborda questões relativas à Biologia. Suas aulas serão, portanto, analisadas separadamente.

O professor Marcelo é formado em Física e trabalhou durante cerca de sete anos no laboratório de divulgação científica da UFMG, inicialmente como monitor, tornando-se, mais tarde, diretor de pesquisa e desenvolvimento. Seu primeiro contato com a Escola Albatroz ocorreu entre os anos de 2003 e 2004, quando desenvolveu nessa instituição um projeto voltado a trabalhar atividades práticas de física e química com crianças. Segundo ele, foi o único estabelecimento de ensino em Belo Horizonte, dentre os procurados, que se abriu à proposta, uma vez que os demais alegaram considerar perigosa a realização de experimentos por crianças. Por isso, ele vê a Escola Albatroz como aberta e inovadora. Em 2005, Marcelo formou um grupo de divulgação da ciência

e de consultoria científica a escolas, chamado “Grupo Ciências em Ação”. Apenas em 2006 iniciou sua experiência como professor, sendo que entrou na Albatroz neste ano de 2007.

O professor adota, em suas aulas, o livro “Construindo (Cons)ciências” que, como o de Matemática, segue a linha construtivista. Esse livro didático é usado como um instrumento de apoio por Marcelo e os conteúdos foram selecionados, de acordo com ele, a partir de um diagnóstico daquilo que os estudantes aprenderam nos anos anteriores. O livro tem como propósito instigar a curiosidade dos alunos e seu interesse pelas ciências, relacionando os conteúdos às suas vivências e fazendo da sala de aula um espaço para a investigação e para a aprendizagem significativa. Além do livro, o professor propõe constantemente aos alunos atividades a serem desenvolvidas no laboratório da escola.

Questionado sobre o objetivo do ensino das Ciências Naturais na formação dos alunos, o professor citou a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos desta área no cotidiano, enfatizando uma utilização dos recursos tecnológicos de forma não alienada, ou seja, a partir da compreensão de seu funcionamento. Ele procura, portanto, trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, integrada às experiências dos alunos, segundo suas afirmações:

Hoje em dia, tem muita tecnologia, todo lugar tem a tecnologia, mas o aluno simplesmente, ele só aperta os botões... não sabe o quê que tá acontecendo. O básico que a gente trabalha aqui é que o aluno tem que conhecer pra poder usar com sabedoria. Assim, quando eu falo se virar é o seguinte: tem menino que é cercado de tecnologia o tempo todo, aí tem uma lâmpada em casa, não sabe o básico, não sabe que é só ir ali trocar, fica com medo de tomar choque (...) Teve uma oficina uma manhã aqui na escola, em que a gente trabalhou justamente isso: a questão de como trocar uma lâmpada, como consertar um chuveiro, o que é eletricidade...

No entanto, Marcelo não apontou a necessidade de abordar questões relacionadas às diferenças sociais, de gênero e de raça, à construção das identidades e às relações de poder presentes em uma sociedade ou mesmo no âmbito das ciências, exceto quando questionado sobre isso. De fato, ele sustentou não perceber um espaço, dentro dos conteúdos formais de sua disciplina, para tratar tais questões, apesar de reconhecer que elas são de interesse dos alunos:

Tem alunos que me perguntam, por exemplo, sobre sexualidade. Eu respondo, mas não é o meu foco. Inclusive uma aluna desta turma mesmo outro dia veio com uma dúvida, depois da aula, sobre AIDS, aí eu tirei um tempo, expliquei pra ela e tal, tirei o material pra ela poder olhar... Tem sempre interesse, tem muitas dúvidas. Entre um exercício e outro, depois da aula, até mesmo em sala, eles perguntam. Então a gente tem trabalhado, claro que muitas das dúvidas que eles têm fogem um pouco da Física, da Química que é meu foco, mas não deixo de responder, porque isso aí faz parte da vida.

Com efeito, o foco das aulas desse professor, observadas durante o trabalho de campo, foi o fenômeno da eletricidade, sua origem e seus efeitos, bem como os mitos a ele relacionados. Dentre as competências definidas no projeto pedagógico para essa área do saber, foram trabalhadas, sobretudo, as atitudes investigativas, através de discussões e de atividades experimentais. A questão do emprego da energia e de suas fontes de maneira consciente foi apropriada pelo professor em seu sentido mais pragmático, ou seja, conhecer o funcionamento dos recursos que requerem o uso da energia para saber utilizá-los corretamente. Como alerta Boaventura, “as leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas” (SANTOS, 1988, p.51). De fato, não foi tratada a distribuição ou o acesso desigual a estes bens e nem a importância de construir uma consciência ecológica. Outros pontos importantes, também estabelecidos pelo projeto, não foram abordados nas aulas acompanhadas.⁵³

Marcelo costuma iniciar suas aulas conferindo a execução dos deveres de casa e fazendo anotações nas agendas dos alunos que não os apresentaram. Ele é bastante rígido quanto ao cumprimento dos deveres. Há uma certa flexibilidade na organização espacial: as carteiras são, geralmente, dispostas em duas filas e os alunos se sentam em duplas ou trios, deixando um espaço central que facilita a circulação no ambiente da sala de aula. Nas aulas realizadas no laboratório, os estudantes formam pequenos grupos para ocupar as mesas redondas.

Em seguida à correção dos deveres, as atividades propostas, normalmente retiradas do livro didático, são corrigidas coletivamente. A correção segue um ritmo de pergunta e resposta que é acompanhado por poucos alunos, enquanto os demais demonstram desinteresse e se dispersam ou ficam agitados. Nesses momentos, a aula

⁵³ Cf. ANEXO A: Competências definidas no projeto político-pedagógico da Escola Albatroz para as disciplinas analisadas no 3º ciclo.

segue um padrão bastante tradicional, pois, embora os exercícios façam referência às experiências dos alunos⁵⁴, é seguido um esquema no qual o professor é o único a perguntar e o tipo de resposta demandada e considerada legítima é aquela que contém palavras-chave extraídas do texto.

Isso torna possível relacionar as aulas de Ciências Naturais desse professor, assim como aquelas de Matemática, à categoria do conhecimento orientado para a operação, proposta por Edwards (1997). Não é exigida dos alunos a memorização dos termos, mas o emprego das palavras-chave é essencial nas lições baseadas no estímulo-resposta. Este tipo de aula gera problemas de indisciplina, apontados pelo professor, em sua entrevista, como a principal dificuldade com que ele se depara em suas aulas nesta escola. Segundo ele, a falta de limites derivada de uma educação familiar que valoriza uma “cultura da liberdade” torna difícil trabalhar com a turma que foi acompanhada na pesquisa:

A indisciplina aqui é, assim, diferente de qualquer outra escola, talvez até pelo perfil dos pais que colocam os meninos aqui, que são na maioria profissionais liberais, é... artistas e tal. Tem essa cultura de liberdade, a questão do limite aqui... a gente passa um bom aperto quanto a isso, eles não têm muitos limites, a gente tem trabalhado limite com eles o tempo inteiro. Esta turma mesmo, você vê que é um exemplo disso, é a turma mais complicada da escola na questão do limite.

Cabe ressaltar, porém, que, à medida que a turma se tranqüiliza, o esquema da aula também vai ganhando novos contornos. A relação professor-aluno aos poucos se torna menos verticalizada, Marcelo dá explicações enriquecidas com exemplos contextualizados e incentiva a participação de todos, aproximando-se, dessa forma, de um conhecimento situacional (EDWARDS, 1997). Os estudantes podem, então, propor alternativas, fazer suas próprias elaborações e socializar seus conhecimentos.

Pode-se notar que o envolvimento e as relações estabelecidas pela turma com os temas estudados derivam, em certa medida, da maneira pela qual o próprio professor se apropria dos conteúdos prescritos e os trabalha em sala de aula. Assim sendo, constata-se, por um lado, que os alunos demonstram interesse, sobretudo,

⁵⁴ Os exercícios tratam de questões, na maioria das vezes, práticas, cotidianas. Por exemplo, é discutido o aterramento do chuveiro elétrico, o funcionamento do amplificador de som da guitarra, o conserto de aparelhos televisores e o choque transmitido pela lataria de automóveis.

quando há uma relação direta da matéria com sua vida cotidiana. Nesses casos, eles participam ativamente das aulas, dialogando, fazendo perguntas e contando suas próprias experiências. No entanto, o centro da relação de ensino-aprendizagem é ocupado pelo professor, o qual, como o professor de Matemática, impede que o dialogo prossiga nas ocasiões em que acredita que a discussão está se distanciando do tema da aula. Não obstante seja importante que o educador exerça a função de mediação entre os educandos e o conhecimento, orientando-os e direcionando sua aprendizagem, tal papel perde seu significado quando o conteúdo prescrito e programado para um momento específico é sobreposto ao desejo de conhecer demonstrado pelos alunos. Em uma das aulas, após ler uma experiência sobre a magnetização, os alunos levantaram hipóteses a respeito dos resultados e, em seguida, Marcelo explicou o fenômeno. Porém, em sua explicação, o professor recorreu ao termo prótons, que não foi compreendido pelos alunos, dando início à seguinte discussão:

A: Marcelo, o que são os prótons?

P: Eles fazem parte do núcleo do átomo, mas isso vai ser visto na próxima aula.

A: Eu não vejo sentido em falar de uma coisa que eu não sei o que é, que vai ser estudada só na próxima aula.

P: Só que vocês precisam primeiro aprender o básico. E alguns de vocês também não cumpriram com seu dever [de casa] e agora estão com dificuldade...

A: Mas mesmo assim é papel do professor esclarecer as dúvidas, ué!

Tal discussão deixa clara a complexidade do ato educativo e a criticidade desenvolvida entre os alunos dessa turma que, mesmo não tendo cumprido seu dever, têm consciência de que o educador não pode se furtar de seu papel. Outras situações similares a essa puderam ser notadas.

Em outra aula observada, um aluno questionou a validade dos conhecimentos da Física e o professor afirmou que eles estão embasados em mais de 5000 anos de história. A turma levantou então uma série de questões, buscando evidenciar que esta disciplina, apesar de “científica”, não tem respostas para tudo. Por exemplo, perguntaram como iniciou o movimento dos planetas. A própria resposta do professor, enfatizando a existência de vários modelos explicativos, demonstrou que não há uma verdade inquestionável. Essa situação poderia dar origem a uma interessante discussão sobre a validade da ciência e sobre a inexistência de verdades absolutas,

como previsto no projeto pedagógico e sustentado pelos estudos educacionais pós-críticos. Entretanto, quando um dos adolescentes sustentou que “o modelo do Big Bang é tão válido (ou inválido) como os outros”, o professor retrucou que não iria entrar nesse tipo de discussão naquele momento e continuou a correção dos exercícios. Assim, não foi dada continuidade a essa rica ocasião de aprendizagem, derivada do interesse dos alunos. Alguns deles continuaram a discutir entre si sobre o tema e o professor chamou sua atenção por estarem “atrapalhando” a aula.

Sugerem Burbules e Rice (1993) que o pós-modernismo rejeita a possibilidade de validar o conhecimento e o método científico com base em elementos desvinculados das relações de raça e de gênero, dentre outras. Além disso, o principal mérito das Ciências Naturais (e de seu ensino) estaria não em reproduzir o “conhecido”, mas em produzir o desconhecido, fornecendo o antimodelo de um sistema estável. De fato, acreditamos ser possível superar a racionalidade instrumental e o dogmatismo, resignificando os conteúdos da disciplina, tendo em vista que a ciência não expressa certezas inquestionáveis, mas probabilidades ou verdades parciais e transitórias. Como reforça Chassot (2003, p.94):

Para fazer uma oposição ao *presenteísmo* (vinculação exclusiva ao presente, sem enraizamento com o passado e sem perspectivas para o futuro) e ao *cientificismo* (crença exagerada no poder da ciência e/ou atribuição à mesma de fazeres apenas benéficos), ainda tão marcadamente presentes nos dias atuais, especialmente em nossas salas de aula (...), insisto na necessidade de considerar que essa linguagem é um constructo humano, portanto, mutável e falível.

A professora Cláudia, por sua vez, é formada em Ciências Biológicas, possui duas especializações na área educacional (educação ambiental e sexologia) e está finalizando a terceira, voltada à coordenação pedagógica. Ela atua como professora desde 2002, tendo iniciado um ano antes da graduação. Possui experiência em duas escolas particulares tradicionais, que podem ser consideradas, respectivamente, uma empresa educacional e em empreendimento institucional (na qual ainda trabalha), segundo as tipologias adotadas no segundo capítulo desta dissertação (CARVALHO, 2006). Está na Escola Albatroz desde 2006: após conhecer esse estabelecimento de

ensino através de um de seus cursos de especialização, foi convidada a lecionar nessa instituição que, segundo a professora, possui os seguintes diferenciais:

As outras escolas... as escolas tradicionais, são conteudistas, primam pelo conteúdo. Agora, aqui não é, eu acho uma vantagem bem bacana, mas ao mesmo tempo a gente não pode deixar o conteúdo de lado não, né, porque tem que andar. Não adianta pensar “é ciclo não deu esse ano vai no outro, no outro, no outro”, porque senão você embola e fica... (...) Um ponto positivo seria essa flexibilidade de você ter projetos, de você fazer projetos, você ter discussão à vontade e, principalmente, você não ser muito agarrado ao conteúdo, esse é o problema na educação.

Assim como Marcelo, Cláudia sustentou que a seleção dos conteúdos e o planejamento de suas aulas foram feitos a partir das competências gerais estabelecidas para a área e de acordo com um diagnóstico daquelas competências já alcançadas pelos alunos. Além disso, também ela adota o livro didático “Construindo (Cons)ciências”, embora tenha requisitado à escola que, no próximo ano, seja usado apenas um material de apoio para atividades práticas. Quando questionada sobre a importância do ensino de Ciências Naturais na formação dos estudantes, ela não recorreu apenas a aspectos práticos (ou utilitaristas), mas também a questões mais globais:

Tudo... [risos] ciências é vida, hum... É essencial pra eles poderem entender como se faz um café, né... Assim, não tem como eles fugirem disso, é o corpo deles, é relação com o ambiente, com tudo. Ainda mais hoje, né, com transgênicos de um lado, (...) você olha pro outro lado tem clonagem, você olha pro outro lado tem aquecimento global...

Por outro lado, como verificado com os professores anteriormente mencionados, ela não citou a necessidade de discutir as disparidades sociais, as diversidades socioculturais ou as relações de poder subjacentes às supostas verdades universais da ciência, dentre outros aspectos de interesse central nesta pesquisa⁵⁵. Com efeito, ao responder a essa questão, ela sustentou que tais aspectos não costumam ser trabalhados nos conteúdos de sua disciplina:

⁵⁵ As competências estabelecidas pela professora para o primeiro semestre do ano letivo pressupõem um questionamento do caráter universal das descobertas científicas e a reflexão sobre a evolução e a diversidade de seres vivos em nosso planeta. Entretanto, durante o período de observação de suas aulas, elas foram centradas na genética e tais questões não foram abordadas. Cf. ANEXO C.

Olha, é... de uma maneira muito leve, isso... isso eu tenho que falar mesmo, a gente não trabalha muito não, a gente tá trabalhando um pouco agora a questão... no segundo ano, um pouco sobre alimentação, então a gente falou um pouco de obesidade, porque a gente tem aqui uma aluna bem obesa e ela tem muitos entraves, ela mesma não se aceita, então a gente falou muito disso aí. Falamos também da questão da distribuição de renda... e é uma sala que tem inclusão social, mas, assim, muito leve, muito leve. Eu nunca trabalhei isso a fundo não, embora a gente tenha projetos de visitar, fazer visitas...

Durante o período de observação, Cláudia trabalhou o tema da genética, utilizando diversos recursos didáticos, como atividades no laboratório de informática, apresentações no *Power Point* e exibição de filmes. Apesar de ressaltar, em sua entrevista, que na genética poderia haver espaço para que as questões anteriormente citadas fossem contempladas, isso não ocorreu nas aulas observadas, pois, de acordo com ela, o conteúdo ainda estava sendo introduzido: “Tem espaço [na genética], mas tá muito no início, a gente tá vendo só DNA. (...) Ainda mais a genética que é bem profunda, mas na genética tem espaço sim”.

Nas aulas desenvolvidas em sala, as carteiras ficam geralmente dispostas em fila e a professora apresenta o conteúdo aos alunos. Ainda que busque a participação da turma, dirigindo a eles perguntas sobre algumas nomenclaturas e sobre a definição de certos termos, as aulas têm um caráter predominantemente expositivo. De fato, é quase sempre a professora que faz as perguntas e, após algumas tentativas de respostas dos alunos, ela mesma oferece as respostas, transmitindo visões de mundo autorizadas pelo pensamento científico dominante.

A utilização de recursos didáticos diferenciados nas aulas, por sua vez, nem sempre garante uma relação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Com efeito, na aula em que foi usado o *Power Point* para introduzir nomenclaturas científicas e conceitos relativos às partes das células, ao DNA e aos genes, dentre outros, foi mantido o caráter expositivo. Talvez por esse motivo, os alunos, ao perceberem que tal recurso seria empregado, não demonstraram interesse. Ao contrário, um deles reclamou: “Ah, não... isso de novo?”. E, entre outras expressões de insatisfação, um colega comentou: “Que chato!”. Além disso, durante a apresentação, o computador desligou três vezes, o que quebrou o ritmo da aula e gerou mais impaciência e inquietude na turma. Nessa aula, os alunos receberam o conhecimento pronto, pois os desenhos da célula, por exemplo, já continham os nomes de suas partes e as

definições. A linguagem adotada pela professora, após a leitura textual desses conceitos, não se afastou daquela constante na tela, assim como a informação transmitida se ateve basicamente ao texto, sem ser modificada ou ampliada. Segundo Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p.195): “(...) nem toda a tecnologia melhora a educação. Se não há nada além de acrescentar gravuras e sons a palavras e aos números, a tecnologia ainda é baseada em um modelo de aprendizagem que vê a mente como um espaço a ser preenchido.”

Nesse tipo de aula, o conhecimento é voltado à orientação tópica da realidade, através da nomeação correta das partes de uma célula e da identificação de sua localização, perdendo-se de vista as relações mais amplas com os organismos vivos. Além disso, os alunos são colocados em uma situação subordinada em relação à verdade da ciência, visto que, por não encontrar espaço para fazer suas próprias elaborações, seus conhecimentos se tornam marginais em sala de aula. Assim como observado em algumas aulas de outros professores, certas maneiras de apresentação do conteúdo oferecem um espaço muito limitado para que os alunos construam o conhecimento de forma ativa. Como aponta Edwards (1997, p.76-77):

Nessa forma de conhecimento o que se enfatiza é a localização *espacial* de partes que têm um nome específico (...). A apropriação do conhecimento consiste, então, em poder recordar e nomear as partes numa determinada ordem (...). As perguntas não admitem a explicitação das elaborações pessoais que os alunos possam estar fazendo. Para responder não é preciso fazer relações nem aplicar conhecimentos, apenas lembrar e nomear termos numa determinada ordem.

Em outro momento, a professora explicou que possuímos 46 cromossomos. No entanto, esta informação generalizada foi contestada por uma aluna, dando origem à seguinte discussão:

A1: Mas as pessoas com síndrome de Down, por exemplo, possuem mais cromossomos.

A2: [ironizando] Então eles são superdotados.

P: Estes indivíduos desenvolvem algumas características diferentes, porque eles apresentam um erro genético.

A3: Por que você considera isso um erro?

P: Eu não vou discutir isso agora! É um erro genético sim!

Percebe-se que os alunos tentam constantemente aproximar os conteúdos estudados às suas vivências. Mesmo os questionamentos feitos, aparentemente, para provocar a professora são uma forma de reação ao tipo de aula demasiadamente teórica e baseada na nomeação correta de termos e em sua definição precisa e textual. Entretanto, tais reações costumam ser vistas pelos professores como indisciplina. Assim sendo, as questões pelas quais a turma demonstra interesse e que poderiam propiciar uma aprendizagem mais significativa muitas vezes deixam de ser trabalhadas ou são “adiadas” em nome de um conteúdo que exprime uma relação de exterioridade com os alunos. Entretanto, como afirma Boaventura (SANTOS, 1988, p.46), “(...) é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”.

Já as aulas desenvolvidas fora do espaço da sala, como a exibição e discussão do filme “Projeto Genoma” no espaço áudio-visual ou a atividade “Como explicar essa tal de genética?” desenvolvida em duplas no laboratório de informática, permitiram que os alunos se apropriassem do conhecimento de forma mais ativa. Nesta última, seguindo questões propostas em um *webquest*⁵⁶, eles foram estimulados a pesquisar e a selecionar informações, assim como refletir sobre temas como as relações entre a influência dos genes e do ambiente sobre as características humanas e o não-determinismo genético do comportamento humano. Contrariamente às aulas expositivas, os alunos participaram com interesse desse tipo de atividade, dialogando entre si sobre o tema e se reapropriando do conteúdo, enquanto a professora exercia a função não de transmissora, mas de mediadora, orientando-os e esclarecendo dúvidas, atenta também às informações que eram trocadas entre os alunos para evitar erros conceituais. Em situações como essas, a tecnologia pode contribuir para a criação de “(...) ambientes de aprendizado ricos, onde as inteligências múltiplas e os estilos de

⁵⁶ Modelo de aprendizagem proposto pelo Bernie Dodge, da *San Diego University*, em 1995, que visa servir-se dos usos educacionais da *internet*, com fundamento na aprendizagem cooperativa e em processos investigativos na construção do saber. Atividades sobre temas específicos são preparadas por educadores das diversas áreas e são indicados *sites* nos quais os educandos podem pesquisar o assunto. Alguns de seus objetivos são: modernizar os modos de fazer educação, engajar os alunos em investigações, garantir seu acesso a informações atualizadas e propiciar a transformação ativa das informações ao invés de sua reprodução. Cf. www.escolabr.com

aprendizagem sejam atendidos ao mesmo tempo”, como defendido por Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p.194-195). Ainda de acordo com eles:

O valor surge quando os alunos são mais ativos em fazer perguntas e adquirir informações que possam ser usadas para solucionar problemas. Bem utilizada, a tecnologia tem a possibilidade de permitir aos professores realizar antigos sonhos: individualizar o ensino e a aprendizagem, criar simulações que levem à descoberta de relações importantes, dar aos alunos o controle do próprio aprendizado, estimular a motivação e organizar e apresentar qualquer tipo de informação. (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001, p.195)

Por fim ressalta-se que, por propor diversas atividades diferenciadas em que a turma participa com maior motivação, a professora Cláudia consegue construir uma relação positiva com os alunos, como se pode observar no depoimento que se segue:

É uma das salas que eu mais gosto, é uma sala... realmente é uma sala que os professores têm dificuldade pra trabalhar, eles sempre falam isso, mas é também uma sala muito bacana. Eles respondem tudo, sabe? A todos os estímulos. Eles vão atrás, eles buscam... É uma sala que eu gosto muito, uma sala pela qual eu tenho muito carinho mesmo. Eu acho que eles são assim, eles são agitados sim, mas, se você souber levar a turma, eles produzem muito, assim, e surpreendem, surpreendem mesmo.

Apesar de nenhum dos dois professores se aterem à seqüência dos conteúdos apresentada pelo livro didático, percebe-se que há pouca flexibilidade em relação à seqüência por eles mesmos programada diante das curiosidades dos estudantes. Por outro lado, ambos procuram propor atividades diferenciadas, as quais propiciam uma aprendizagem mais significativa. No entanto, nas aulas desenvolvidas em sala, predomina uma relação vertical com a turma, uma vez que os professores se colocam como portadores de uma visão de mundo legitimada pela ciência dominante.

Nesses momentos, não há o desenvolvimento de certas competências essenciais no ensino de Ciências Naturais estabelecidas no projeto pedagógico da escola, como alcançar uma consciência crítica em relação às conquistas científicas e tecnológicas e sua desigual distribuição, compreendendo a ciência como uma atividade humana e histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural, ou reconhecer o processo de construção do conhecimento científico, assim

como a inexistência de verdades absolutas.⁵⁷ Tal fato demonstra a dificuldade de uma prática pedagógica voltada ao conhecimento situacional, a qual é freqüentemente intercalada por situações de aprendizagem em que o conhecimento é orientado para a identificação tópica da realidade (nomeação correta de termos, localização do conteúdo em determinada ordem e seqüência) ou estruturado para a operação ou para sua aplicação a casos específicos (seguindo procedimentos e utilizando conceitos-chave), como demonstrado por Edwards (1997). Ainda mais complexa é a construção crítica dos conhecimentos científicos visando a desvelar as estruturas de poder e de dominação de determinados grupos socioculturais, mediante a legitimação de suas formas culturais.

Como esclarece Macedo (2004), predomina ainda, nos currículos de Ciências Naturais, a imposição da cultura ocidental dominante que, muitas vezes, não se refere à cultura de origem dos alunos e dos professores. Essa lógica européia, branca, masculina se apresenta, segundo ela, como universal, passando por cima de diferenças étnicas, sociais e religiosas, dentre outras, e de tradições científicas não reconhecidas como legítimas, o que permite a construção de estereótipos. Além disso, explica a autora que, geralmente, nota-se uma ausência de referências às condições de produção da ciência e, mesmo quando ela se apodera de tradições locais, o faz deslocando esses conhecimentos de seu contexto original e das culturas em que foram gerados. Desse modo, a ciência busca se impor como a única referência válida de conhecimento, propagando uma crença em sua objetividade.

É de tal crença, criticada pelos estudos educacionais pós-críticos, que se fazem ainda portadores a maior parte dos professores da área. De fato, mesmo quando os saberes cotidianos dos alunos são trazidos às aulas, fica evidente a suposta superioridade das Ciências Naturais frente a outros modos de conhecimento da realidade. Dessa maneira, os sujeitos “comuns” são distinguidos daqueles que dominam o sistema de conhecimento legitimado, em contraposição ao que defende Boaventura ao afirmar que “(...) é necessária uma outra forma de conhecimento, um

⁵⁷ Cf. ANEXO A: Competências definidas no projeto político-pedagógico da Escola Albatroz para as disciplinas analisadas no 3º ciclo.

conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1988, p.68).

Na visão de Macedo (2004), diferentes propostas de seleção dos conhecimentos, supostamente multiculturais, têm sido formuladas na contemporaneidade. No entanto, elas falham na solução das desigualdades, por buscar apenas adicionar novos conteúdos ou substituir aqueles que constam tradicionalmente nos currículos, sem alterar a proposta de escolarização. De acordo com a autora, faz-se necessária uma nova concepção do currículo de Ciências Naturais, baseada em uma redefinição do papel da cultura no mesmo, pois “não se trata de ensinar essa ou aquela cultura, mas de compreender o currículo como espaço/tempo coabitado por diferentes culturas” (MACEDO, 2004, p.128). Assim sendo, experiências não-institucionalizadas das minorias precisam ser levadas em consideração, desconstruindo a hegemonia de determinadas formas culturais que pretendem representar um ideal científico universal, baseado na idéia de uma cultura pura e fixa. É necessário, portanto, que o currículo de ciências permita um diálogo intercultural, o que não parece acontecer nas aulas observadas. Somente com o reconhecimento entre as identidades é possível respeitar as diferenças em sua singularidade, sem naturalizá-las ou transformá-las em desigualdade.

5.2.3 As aulas de Filosofia e de Aikidô: “Uma idéia pode fazer a diferença, nem que seja incomodando”

Nesta e na próxima seção, será desenvolvida uma análise das aulas das atividades pedagógicas definidas nesta pesquisa como não-convencionais. As aulas de Filosofia serão incluídas nesta parte do trabalho, pois, ainda que a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina no Ensino Médio tenha sido instituída, em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Escola Albatroz ele já era oferecido antes mesmo desta data, e desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, apesar de ministradas separadamente daquelas de Aikidô e de buscar o desenvolvimento de

competências bem específicas, ambas dividem o mesmo horário na grade curricular e, juntas, compõem um dos eixos da área de projetos especiais denominada Corpo e Mente na instituição investigada.

O professor de Filosofia, Antônio, é graduado em Psicologia pela PUC Minas e em Filosofia pela UFMG e atua na área da educação formal há quatro anos e, informal, há mais de dez anos. De fato, além de lecionar na Escola Albatroz, criou um programa de filosofia para idosos, faz palestras em uma livraria da cidade e atua em um grupo de filosofia denominado “Espaço-tempo”. Foi o responsável por introduzir essa disciplina na instituição analisada e sustenta que ela oferece aos educadores a possibilidade de trabalhar tudo aquilo em que sempre acreditou em relação à educação. Assim como outros professores, ele também apontou como um dos principais diferenciais dessa escola o fato de o professor não ter que desenvolver um programa pronto e imutável, distinguindo-a, assim, de escolas com uma concepção de ensino mais tradicional. Afirmou ele:

Quando eu falo que é diferente de outras escolas não é que as outras sejam ruins, a questão não é essa, mas eu acho que... as outras escolas, por ser mais tradicionais, de um modo geral já têm um programa pronto, cabe ao professor ir lá, aplicar esse programa que já está pronto. Quer dizer, é mais ou menos ser soldado, né? E aqui na escola, eu que montei o programa de Filosofia, esse programa se modifica. A construção é também do professor. Numa escola construtivista, a construção não é só pro aluno, né? Eu admito sempre a possibilidade de mudar o programa de Filosofia na hora que eu achar necessário, na hora que eu achar pertinente...

A seleção dos conteúdos e o planejamento do ensino são feitos pelo professor partindo de cinco conceitos estruturantes, que são os mesmos para todos os segmentos da escola: auto-conhecimento, consciência da comunicação, consciência ética, consciência epistemológica e consciência política. As competências que ele busca desenvolver em torno de tais conceitos variam de acordo com o ciclo, assim como a profundidade em que são abordados. Ele também admite que diferentes conteúdos podem ser trabalhados em duas turmas do mesmo ano, de acordo com os interesses manifestados pelos alunos, para desenvolver as mesmas competências. De maneira similar, alguns textos selecionados para todo o ciclo são abordados de forma

bem específica em cada turma, uma vez que compostas por indivíduos diferentes. No 3º ciclo, há uma ênfase nos três últimos conceitos estruturantes citados.

No período de observação das aulas, foram trabalhadas, sobretudo, a consciência ética e epistemológica, uma vez que a consciência política, separada apenas didaticamente das duas anteriores, é tratada no segundo semestre do ano. O professor não adota nenhum livro didático, pois prefere utilizar textos extraídos de diversas fontes. Os alunos também são estimulados a pesquisar e a se informar sobre os temas das aulas, visto que elas são participativas e baseadas em debates. Pela própria natureza da disciplina, percebe-se claramente que as aulas de Filosofia, dentre aquelas acompanhadas nesta pesquisa, são as que mais propiciam o desenvolvimento de um conhecimento situacional. Esclarece Edwards (1997, p.98) que:

(...) esta outra forma de conhecimento, que chamaremos *situacional*, estrutura-se antes em torno do interesse de conhecer – no sentido de tornar inteligível – uma *situação*. Entendemos por *situação* uma realidade que se cria em torno da presença de um sujeito. Uma realidade se constitui em situação *para* um sujeito. Por isso a *situação* faz referência a um conjunto de relações a partir do sujeito, e o envolve nelas. (...) O conhecimento é, então, significação, e isso inclui por definição o sujeito para quem significa.

Com efeito, na etapa dedicada ao desenvolvimento da consciência ética, as aulas partiam de um problema moral, em relação ao qual os alunos deviam se posicionar criticamente.⁵⁸ As questões discutidas, relacionadas à bioética, como a legalização do aborto e da eutanásia, não eram distantes da realidade dos alunos, mas problemas atuais e freqüentemente presentes em nosso contexto social. De fato, afirma Saviani (2004a) que o ato de filosofar tem seu ponto de partida justamente quando nos defrontamos com um problema ou um desafio no transcurso de nossa existência, que nos faz refletir, examinar e procurar compreender. Segundo ele, portanto, “(...) a Filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.” (SAVIANI, 2004a, p.23).

⁵⁸ Nos anos anteriores, já havia sido discutida a questão das regras e dos limites como organizadores da vida humana e estabelecidas suas relações com o tema da liberdade humana.

Como afirmado anteriormente, antes da discussão, os alunos eram responsáveis por pesquisar diversas abordagens do tema em livros, revistas, jornais e outras fontes, além de conversar com pessoas fora da escola para conhecer diferentes perspectivas sobre o assunto. Desse modo, no momento do debate, o professor era um mediador das discussões, mas quem detinha a palavra, na maior parte do tempo, eram os próprios educandos. Além disso, os deveres propostos por Antônio tinham um propósito bem específico e eram feitos pelos estudantes não apenas para serem apresentados ao professor, mas, principalmente, para si mesmos.

Os debates eram sempre realizados em roda e todos eram estimulados a opinar, justificando suas posições. Elas, por sua vez, eram sempre aceitas pelo professor, o qual não as julgava nem as classificava como certas ou erradas, o que fazia com que os alunos se sentissem à vontade para expressar suas próprias idéias. Tais debates, nos quais diferentes opiniões e experiências são compartilhadas por um grupo heterogêneo, estão de acordo com a prática curricular democrática defendida por Apple para a contemporaneidade. Nas palavras do autor:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades. (...) Um currículo democrático não pode homogeneizar os alunos nem buscar superar a diversidade estabelecendo uma suposta cultura comum. (APPLE, 2002, p.76-78)

Constatou-se que os estudantes se envolviam seriamente nas discussões e a maioria deles participava com prazer. Questões de grande importância surgiram nos debates e foram tratadas com maturidade e com naturalidade pela turma. Dentre elas, citamos o estupro, os métodos contraceptivos, o desejo sexual, os abortos clandestinos, as diferenças socioeconômicas, a adoção de crianças e de jovens, as doenças sexualmente transmissíveis, as concepções da Igreja Católica, o sistema de saúde pública no Brasil e a dignidade humana.

Através desses debates, os alunos vão se conscientizando da inexistência de respostas prontas para as questões discutidas e da importância de evitar posições muito limitadas. Como defende Silva, uma das principais contestações pós-modernas e pós-estruturalistas se refere justamente às grandes narrativas colocadas no domínio da

epistemologia. Ele lembra que todo conhecimento é contingente e, portanto, não pode ser desvinculado de suas condições de produção. Assim sendo, as “explicações totais e globalizantes do mundo e da sociedade”, precisam ser questionadas e tendem a ruir, uma vez que “são encaradas, nessa visão, mais como instrumentos de poder, como construções interessadas do social, do que como resultado de ações epistemológicas neutras e desinteressadas” (SILVA, 1993, p.254).

Em consonância com isso, em seu depoimento, Antônio explicou a importância do ensino da Filosofia na formação destes jovens:

Pensar. Pensar por eles mesmos, né? Quando eu falo pensar, é porque todo ser humano pensa, né? Pelo menos eu acho que pensa [risos]. É... mas o pensar bem, o pensar direito, o pensar crítico, o pensar mais profundo, não superficial das coisas, ser radical, né? Radical nesse sentido aí de dar raiz, né, das coisas, dos problemas, de pensar até mesmo como que a gente pensa: “Por que eu penso isso que eu penso, não tem jeito de pensar diferente?”. Abordar os dois lados de uma mesma questão, né, e mostrar esses dois lados, colocar em questão os próprios pensamentos (...). Aí você se desequilibra e equilibra num nível sempre superior e aí cabe o meu papel de advogado do diabo mesmo, né? (...) Não tem que ser superior num termo hierárquico não, mas ter uma visão mais ampla das coisas, menos superficial, menos limitada... Não ser mais um, vamos dizer assim.

Nessas aulas, portanto, os educandos têm a possibilidade de refletir sobre temas de seu interesse, aprendendo a escutar opiniões divergentes e a questionar suas próprias idéias. Apesar de o professor ter afirmado, na entrevista, que questões como diferenças de gênero, de raça, de origem social e outras não surjam com frequência em suas aulas, constatamos que há uma ancoragem social dos conteúdos. De fato, tais diferenças talvez não se façam presentes no âmbito mais restrito da sala de aula, mais especificamente no que se refere às relações entre os alunos. No entanto, essas questões são percebidas por eles em nossa sociedade e abordadas constantemente nos debates.

Também nas aulas dedicadas ao desenvolvimento da consciência epistemológica, embora tenha sido seguida uma dinâmica diferente daquelas anteriormente apresentadas, houve uma participação ativa dos alunos, que se sentiram incluídos e interrogados nas situações de aprendizagem propostas. Essas aulas iniciaram com uma revisão de conceitos acerca do conhecimento, mas tendo sempre como centro as elaborações dos próprios alunos e não uma mera transmissão da

versão que o professor tem do conteúdo. Assim sendo, esse tema foi introduzido à turma a partir de um questionamento feito por Antônio sobre o que significa conhecer. Algumas respostas foram: “Aprofundar sobre algum assunto”, “Vivenciar uma experiência nova”, “A ilusão de compreender algo que, na verdade, a gente não pode conhecer por inteiro”, “O conhecimento nem sempre é completo”, “Obter informações”, “Obter informações adicionais para aumentar a compreensão de alguma coisa, porque esta compreensão nunca é total, nem mesmo para os cientistas, que estão sempre aprimorando seus conhecimentos ou modificando os conceitos”. O professor concordou com os alunos que o conhecimento é sempre parcial, pois é um recorte da realidade, podendo inclusive sofrer modificações.

A turma continuou a expor suas opiniões e todas foram aceitas pelo professor, sem ser demandado um tipo de resposta e de linguagem teoricamente mais correto. Isso demonstra que, nas aulas de Filosofia, todos têm vez e voz e não há uma hierarquização dos conhecimentos dos alunos. A partir das posições dos alunos, Antônio introduzia os conceitos, como demonstra o seguinte diálogo:

A1: Eu acho que o conhecimento tem limite.

P: Kant também dizia isso. Na visão dele, o conhecimento é limitado e certas coisas jamais serão conhecidas, sendo possível apenas a especulação sobre temas como Deus e a alma. Kant falou isso numa época em que se acreditava que a razão ia dar conta de tudo.

A2: Mas o conhecimento também é concatenado, porque um gera outro e assim por diante.

A3: Eu acho que o conhecimento pode ocorrer naturalmente, mesmo sem esforço ou sem intervenções de outras pessoas.

P: É, existem outras posições sobre o conhecimento, além da de Kant. Para Aristóteles, por exemplo, o homem aprende naturalmente, enquanto para Einstein o homem é indolente e precisa ser estimulado a aprender.

Em outra aula observada, a discussão sobre a importância de que o conhecimento seja significativo, o que não implica, necessariamente, ter uma utilidade prática, levou os alunos a uma reflexão sobre os conteúdos escolares. Entretanto, dado que a turma começou a criticar aulas e professores de outras disciplinas, a discussão foi redirecionada por Antônio. De todo modo, isso revelou a insatisfação dos educandos pela maneira como os conteúdos são trabalhados nas aulas ditas convencionais e explicou o motivo de sua agitação nesses momentos. Essa “indisciplina” não se manifesta nas aulas de Filosofia, nas quais os conhecimentos e as opiniões dos alunos

não são considerados marginais. Ainda que outros fatores possam contribuir para isso, como a divisão da turma em dois grupos e o fato de as aulas dessa matéria serem sempre no primeiro horário na turma acompanhada, acreditamos que eles não são determinantes. Além disso, a atitude de respeito e de flexibilidade do professor, mesmo diante das insatisfações dos alunos, propicia o desenvolvimento de uma relação positiva com ele e com os conteúdos trabalhados em suas aulas. O seguinte diálogo é um exemplo claro da postura de Antônio em um dos raros momentos de conflito:

P: Lucas, presta atenção, você está distraído hoje e não parou de conversar.
[Lucas se irrita e reclama com voz baixa]
P: [com tranquilidade] O que foi? Pode falar o que você está pensando, não vai ter nenhuma repressão por causa disto.
Lucas: [ainda irritado] É que você tá de marcação comigo! Você tá trazendo seus problemas de fora da escola.
P: Eu chamei sua atenção porque você está conversando o tempo todo, mas minha preocupação é unicamente didática. [brincando] Se eu fosse trazer meus problemas pessoais pra escola ou se eu levasse os problemas da escola pra casa, não sei o que seria das pessoas que convivem comigo... Mas, de toda forma, vou pensar no que você me falou e vou rever meus conceitos. Pode ser que eu esteja sendo muito rígido com você mesmo.

Todos os fatores analisados justificam porque, em mais de uma ocasião, nesta e em outras salas, as turmas levantaram a possibilidade de ter mais aulas de Filosofia, fazendo uma requisição, inclusive, para o coordenador do ciclo. A visão de Antônio a respeito da turma acompanhada também é positiva. Ele sustentou, na entrevista, que os alunos têm uma boa capacidade crítica e argumentativa e que considera interessante a existência de opiniões bastante divergentes entre eles.

Outros temas tratados nas aulas de Filosofia foram as diferentes versões sobre a cosmologia presentes nos mitos, a possibilidade de modificação das teorias científicas, passando por Ptolomeu, Arquimedes, Copérnico, Galileu e outros, e alguns conceitos históricos e filosóficos acerca do que significa a verdade, desde as bases da filosofia grega e medieval até a filosofia moderna. Em relação aos mitos, Antônio ressaltou que são narrativas e, como qualquer outro discurso, não representam uma verdade absoluta. O professor relacionou as teorias científicas e filosóficas abordadas aos conhecimentos dos alunos e recorreu a conteúdos de outros âmbitos disciplinares, como a Geografia, a História e as Ciências Naturais em suas explicações.

Essas aulas seguiram uma dinâmica similar às aulas anteriores. Isto significa que tais conceitos não eram transmitidos pelo professor em aulas expositivas, mas introduzidos gradualmente para enriquecer as idéias trazidas pelos próprios alunos. Tampouco havia uma expectativa de que eles soubessem reproduzir todos esses conceitos, uma vez que o propósito principal era que a turma desenvolvesse, através dos diálogos e das reflexões sobre a história do pensamento humano, uma postura crítica diante do conhecimento. Pelas participações dos alunos, pode-se afirmar que essas discussões os levaram a concluir que a ciência procura estabelecer padrões e modelos, mas que pode ser questionada e modificada e que eles não devem assumir uma posição passiva e subordinada frente às formas de conhecimento consideradas legítimas.

Daí a afirmação de um deles, acerca de intelectuais cujos pensamentos não foram reconhecidos como válidos em vida: “Uma idéia pode fazer a diferença, nem que seja incomodando”. Essa afirmação reflete a interiorização por parte dos alunos, mediante aulas centradas na comunicação dialógica, de conceitos defendidos pelas teorias educacionais pós-modernas, como a consciência da inexistência de uma verdade única, mas também da possibilidade de contestação e de desenvolvimento de novas perspectivas, ainda que elas não sejam consideradas convenientes por determinados estratos da sociedade, como sustentado pelas teorias críticas. Conforme sustenta Shapiro (1993, p.107-108):

A sala de aula pode ser um ponto de ruptura ideológica. Os indivíduos podem experimentar uma liberdade existencial na qual possam contestar a ideologia dominante e nomear suas próprias experiências. A pedagogia crítica afirma que, apesar dos efeitos insidiosos e controladores da cultura dominante, podemos tornar a sala de aula um espaço no qual haja atos genuínos de resistência intelectual às formas pelas quais nossos papéis, nossas vidas e nossas subjetividades são definidas e constituídas. (...) A sala de aula torna-se o local não simplesmente de uma apreensão individual da experiência de cada um (a), mas um local onde há uma reinterpretação *coletiva* de nosso mundo vivido.

O professor de Aikidô, Luís, por sua vez, é formado em Comunicação com especialização em Publicidade pela PUC Minas, desde 1985. Trabalhou durante muito tempo nessa área e, paralelamente, há mais de 20 anos, começou a praticar Aikidô. Ele atua como professor dessa arte marcial japonesa voltada para a consciência corporal

há cerca de oito anos, em uma academia sem fins lucrativos da qual é o proprietário e onde construiu sua experiência com crianças e com jovens, além de ter trabalhado por um período com alunos com deficiência visual do Instituto São Rafael. Fez também algumas cadeiras isoladas no curso de Educação Física, mais especificamente matérias sobre a educação física infantil e para portadores de necessidade especiais.

Luís é professor na Escola Albatroz há três anos e já conhecia a instituição por ter um filho que estuda nela desde criança. Também ele fez referência, em sua entrevista, às diferenças que nota entre essa escola e aquelas consideradas mais tradicionais, que carregam, segundo ele, uma herança positivista e são caracterizadas, dentre outros fatores, por uma rígida compartimentação do conhecimento:

O projeto pedagógico da escola, ele é muito diferente da escola tradicional (...). Eu acho que respeita mais o ritmo de cada um, eu acho que é basicamente isso. Eu acho meio insensato, assim, essa... a seriação, quer dizer, são muitos fatores, mas, resumindo, o que eu acho mais interessante é essa coisa de respeitar o outro. O que de certa forma tem muito a ver com o Aikidô também, na nossa prática tem muito isso de respeitar o ritmo do outro, o tempo do outro, né? Então, é... o ciclo possibilita isso, da pessoa ter uma flexibilidade maior ali, que não tem sentido a pessoa repetir um ano inteirinho, porque às vezes tem uma dificuldade em Matemática, por exemplo. Ele pode ao longo de três anos dar conta daquilo ali, quer dizer, cada um é um, né, então vai contra essa herança muito positivista da escola tradicional, assim, de ter tudo muito compartimentado.

Em relação à seleção do que será praticado em cada etapa, Luís explicou que, este ano, após uma apresentação por ele realizada de parte do repertório do Aikidô, os alunos do 3º ciclo escolheram trabalhar as técnicas dessa arte marcial no tatame, a meditação e o trabalho com bastões e espadas de madeira. Em seguida, os estudantes de cada classe puderam optar por duas destas propostas e, de acordo com os interesses individuais, as turmas se dividiram em dois grupos. Além da prática da luta marcial, Luís trabalha todos os anos com outros elementos trazidos da cultura japonesa. Já propôs, por exemplo, uma reapropriação de pinturas e da poesia japonesa (Hai Kai), buscando identificar com os alunos seus aspectos estéticos e filosóficos, e desenvolveu trabalhos também de origami e encenações de teatro em que a luta é representada com máscaras.

Dentro do projeto Corpo e Mente, o Aikidô faz uma ponte entre os dois extremos, representados pela Educação Física e pela Filosofia. São trabalhados o

autoconhecimento, a autoconsciência e a consciência corporal, visando ao aumento da flexibilidade física e mental e ao desenvolvimento entre os estudantes da disciplina, da atenção, do auto-controle e da coordenação motora, além de atitudes como o respeito pelos outros e por si mesmos, a colaboração e a responsabilidade pelas próprias ações. Uma das dificuldades apontadas pelo professor em sua prática pedagógica deriva do fato de o Aikidô consistir em um componente obrigatório da grade curricular da escola, uma vez que nem todos os alunos se sentem inclinados à prática dessa arte marcial. No entanto, Luís também ressalta que essa dificuldade é gradualmente superada ao longo do ciclo:

É muito diferente o fato de ser um componente da grade curricular, é diferente do aluno que vai à academia por vontade dele, né? Então é natural que alguns alunos talvez não se interessem e aí você tem que começar a buscar por onde você pode acessar aquele aluno, em que ponto você pode tocar aquele aluno, mostrando pra ele porque isso é interessante, porque a escola acha que é importante ter isso. Então, é... tem dado muito certo, assim, a grande maioria dos alunos se envolve e gosta, né? É claro que o Aikidô, por exemplo, é um negócio muito difícil, porque ele toca nas pessoas onde muitas vezes elas não querem chegar, entende? É a angústia da pessoa, a ansiedade, são os medos, a gente tá trabalhando exatamente essas coisas... a postura, a consciência. Então as pessoas às vezes preferem ficar alheias porque a consciência é um trabalho árduo, né? (...). Então isso é engraçado porque, como eu tava dizendo, muitas vezes as pessoas não querem exatamente entrar em contato com elas mesmas, né? São muito pra fora, têm uma referência muito externa, não querem fazer esse mergulho interior, e o Aikidô possibilita isso. Então muitas vezes existe uma rejeição por parte do aluno, porque nesse mundo atual, existe uma coisa mais competitiva e o Aikidô não é competitivo, esse é um diferencial em relação às outras lutas.

A turma enfocada nesta análise optou pela luta corporal no tatame e pelo trabalho com as espadas e os bastões de madeira. As aulas de Aikidô se desenvolveram na sala chamada “zen” ou ao ar livre, no pátio da escola. Antes da prática da luta, eram feitos exercícios de alongamento e de aquecimento em roda, durante os quais o professor conversava com os alunos sobre sua função e sobre a respiração, buscando iniciar o trabalho de desenvolvimento da consciência corporal. Em seguida, Luís costumava apresentar alguma série de exercícios, chamando um aluno de cada vez para participar com ele dessa apresentação, após a qual os exercícios eram praticados por todos, em duplas. É necessário ressaltar que havia um diálogo constante do professor com a turma durante a aula. Ele enfatizou diversas

vezes que o Aikidô não é uma luta competitiva e que sua principal finalidade era trabalhar valores e conceitos, como o respeito pelos próprios limites e pelos outros, a aceitação dos acontecimentos inevitáveis e a possibilidade de recuar na vida em caso de dificuldades para repensar as situações, desde que com dignidade e não com covardia. No entanto, não era passada uma “lição de moral” pelo professor. Ao contrário, aquilo que ele falava estava sempre relacionado à postura e às atitudes dos próprios educandos durante a prática dos exercícios e havia momentos de pausa, nos quais esses conceitos eram trabalhados de forma dialogada e relacionados espontaneamente pelos alunos a exemplos concretos de seu cotidiano.

Em outra aula, o professor conversou com a turma sobre a idéia de ruptura das noções temporais e espaciais na filosofia *zen*. Ele procurou mostrar aos estudantes que, na prática do Aikidô, se a pessoa está inteira no processo, ou seja, concentrada e envolvida no exercício, ela tem uma melhor percepção do tempo e do espaço em que ocorrem seus próprios movimentos, assim como dos movimentos do outro, podendo, portanto, se antecipar a seu oponente na luta. Para tanto, é necessário, segundo ele, que o sujeito esteja conectado, mas com a consciência aberta, sem fixar sua mente em apenas um aspecto. Enquanto explicava, o professor fazia demonstrações para a turma, com um aluno de cada vez, buscando demonstrar, na prática, o que significava perceber o movimento do outro ou não fixar a mente em um aspecto específico da luta. Paralelamente, discutia com a turma em quais situações cotidianas, escolares e extra-escolares, tais noções poderiam ser aplicadas.

Em todas as aulas observadas, a turma participou com interesse e com motivação. Percebe-se que, assim como nas aulas de Filosofia, também nas de Aikidô há um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa atividade pedagógica não-convencional, são os próprios estudantes que decidem o que será trabalhado e eles constroem uma relação significativa com os conhecimentos derivados do Aikidô. A postura do professor também propicia um relacionamento positivo e respeitoso com os alunos e não foram observados, portanto, momentos de indisciplina, como haviam ressaltado outros docentes no conselho de classe.

Em relação à formação voltada ao multiculturalismo e ao papel da escola na preparação de indivíduos conscientes e sensíveis às diversidades culturais, Luís

percebe, assim como os outros professores entrevistados, que isso ocorre, principalmente, a partir da possibilidade oferecida pela escola de convivência com a diferença. Não acenou, no entanto, para um trabalho intencional e direcionado para essa questão, através dos conteúdos curriculares:

É... veja bem, à medida que a escola possibilita... é... o ciclo, por exemplo, ele de certa forma ele possibilita já essa mistura, entende? Você não tem turmas específicas de alunos que têm uma determinada demanda, é tudo mais permeável, então você tem uma convivência melhor. E à medida que a escola respeita o indivíduo, de certa forma ela tá respeitando isso já na prática. (...) Se a pessoa consegue perceber isso, entender isso, já é um ensinamento e um valor muito bacana, né? E aí, automaticamente, ela pode também estender isso pro plano social, político, quer dizer, de tolerância, de respeito ao outro, e às manifestações artísticas e culturais de uma maneira geral, né? (...) Quando a gente trabalha com consciência, (...) muitas vezes determinados assuntos surgem, né? Não quero responder nada pra eles, eu acho que é essa a postura do professor na escola construtivista e aqui em especial. Essas coisas surgem porque fazem parte do ser humano, da convivência. Muitas vezes você tem uma situação de intolerância ou um conflito cultural ou social... e aí isso vem à tona, a gente pontua e devolve essa reflexão pra eles e eu acho tem um resultado bacana, fazendo com que as pessoas reflitam sobre isso.

De toda maneira, nestas duas disciplinas não-convencionais, pôde ser notada uma ruptura em relação às formas de conhecimento tópico e como operação. De fato, a lógica de interação na sala de aula e a estruturação do conhecimento em tais atividades torna-o situacional, uma vez que a compreensão da realidade é feita pelo sujeito e para o sujeito. (EDWARDS, 1997)

5.2.4 As aulas de Assembléia Escolar: “A gente tem que quebrar os tabus existentes na sociedade”

As aulas de Assembléia Escolar ocorrem uma vez por semana e são ministradas por duas professoras, Daniela e Paula, as quais se revezam nas duas turmas do terceiro ano do 3º ciclo. No entanto, tais atividades não serão analisadas separadamente, visto que não há uma divisão rígida da carga horária entre as professoras, como ocorre no caso das aulas de Ciências Naturais, de Filosofia e de

Aikidô. De fato, a mesma professora pode trabalhar com uma das turmas durante algumas aulas seguidas, podem ser desenvolvidas atividades conjuntas com as duas salas ou mesmo pode ser proposto um reagrupamento dos alunos de certas turmas, de acordo com as necessidades por eles manifestadas.

De toda forma, antes de procedermos à análise dessas atividades não-convencionais, buscar-se-á traçar o perfil dessas educadoras responsáveis pelas aulas de Assembléia, como foi feito para as demais disciplinas analisadas. Daniela é graduada em Psicologia pela PUC Minas e participou de alguns cursos voltados à prática da ioga na escola. Ela começou a trabalhar na instituição investigada em setembro de 2006, como acompanhante terapêutica de um aluno de inclusão e, desde o início de 2007, atua como professora. Também Paula é formada em Psicologia, pela FUMEC, e é professora na Escola Albatroz desde o início de 2007. Ela atua na área educacional desde 1999, tendo trabalhado durante sete anos em uma escola privada que pode ser definida, segundo a tipologia de Carvalho (2006) como um empreendimento institucional⁵⁹.

Em suas entrevistas, ambas afirmaram considerar a escola analisada inovadora e apontaram aspectos que a diferenciam das instituições de ensino por elas denominadas “tradicionais”. Assim sendo, Daniela ressaltou a organização do ensino em ciclos e a preocupação com uma formação integral dos educandos, enquanto Paula chamou a atenção para a abertura a um trabalho com a psicologia na escola e para o sistema avaliativo não baseado em notas.

As aulas de Assembléia Escolar tiveram início este ano e vieram substituir um trabalho de dinâmica de grupo anteriormente feito por um psicólogo, devido à sua não adequação às expectativas das famílias, pois era visto como uma espécie de terapia, segundo a professora Daniela. A idéia da Assembléia surgiu, de acordo com ela, da vontade do diretor de que os alunos se articulassem como um dos grupos representativos da instituição, ao lado do Conselho de Pais e de Professores, adquirindo voz ativa no espaço escolar e participando diretamente do projeto da escola. Além disso, essas aulas teriam como finalidade propiciar aos alunos um tempo de reflexão e de discussão democrática de temas por eles propostos nos primeiros

⁵⁹ Cf. capítulo 2, seção 3, desta dissertação.

encontros, como sexualidade, drogas e preconceito, e de questões que surgem no decorrer do ano letivo, devido a conflitos verificados nas turmas ou a decisões que precisam ser tomadas conjuntamente. A professora Paula também citou como propósito das assembléias promover o diálogo entre os estudantes para que eles aprendam a conviver com as diferenças e a respeitar a diversidade de opiniões.

Fica claro, portanto, o caráter não-convencional dessas aulas. Ademais, sua proposta parece coadunar com a idéia de intervenção curricular defendida por Santomé, segundo o qual a seleção dos conteúdos e as experiências de ensino e de aprendizagem da vida escolar devem estar voltadas à formação de membros de uma sociedade solidária e democrática. Segundo ele:

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa planejar projetos curriculares nos quais os estudantes sejam obrigados, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus colegas, debater e criticar sem temor de serem sancionados por opinar e defender posturas contrárias às do professor de plantão; devem envolver-se cotidianamente na realização de ações baseadas em um conhecimento adequado, suficientemente comparado, sobre aspectos da sociedade da qual fazem parte: seu grau de envolvimento cultural, político, científico e tecnológico, seus costumes, valores, etc. (SANTOMÉ, 1998, p.130)

A seleção dos conteúdos das assembléias não foi imposta pelas professoras, mas feita coletivamente entre elas, os estudantes e a coordenação da escola. O planejamento democrático, se bem conduzido, pode propiciar, como defendido por Apple e Beane (2001), uma ampla participação e a busca de uma conciliação dos vários pontos de vista e do estabelecimento de um propósito comum, que vai além dos interesses particulares, mas que não deixa de representar também as minorias. Por outro lado, cabe apresentar a ressalva de que a forma como tais conteúdos seriam trabalhados e quais recursos didáticos seriam empregados não foi debatida com os educandos, o que possivelmente os levou, diversas vezes, a não querer discutir temas por eles mesmos propostos, como será visto mais adiante.

As atividades observadas durante o trabalho de campo se desenvolveram em ambientes variados do espaço escolar, como no auditório, no pátio e na sala de áudio-visual, além da sala de aula. Todas as aulas foram de caráter participativo e diversos assuntos, desde problemas cotidianos dos alunos na escola até questões sociais mais

amplas, foram discutidos. Puderam ser distinguidas três situações de aprendizagem recorrentes nas assembléias:

- a) um tema de debate ou algum trabalho em grupo era proposto pelas professoras a partir das sugestões dos estudantes no início do ano;
- b) problemas e conflitos surgidos no cotidiano escolar ou questões que necessitavam de uma decisão coletiva dos alunos eram debatidos;
- c) as professoras permitiam que os estudantes definissem o tema sobre o qual gostariam de refletir.

Tal flexibilidade, no entanto, nem sempre garantia o interesse e o envolvimento da turma. Em relação à primeira situação pôde ser constatado que, na maior parte das vezes, apesar dos temas terem sido propostos pelos próprios alunos, a maneira como eram trabalhados não atendia às suas expectativas. Com efeito, eles haviam proposto temas gerais, os quais permitiam múltiplas abordagens. No entanto, aspectos mais concretos, como as perspectivas sob as quais eles seriam abordados, a maneira como seriam trabalhados e os recursos didáticos que poderiam ser utilizados não foram definidos coletivamente. Conseqüentemente, a forma como as professoras se apropriavam das sugestões dos alunos nem sempre correspondia a seus reais interesses. Em uma das aulas, por exemplo, foi proposto à turma que se dividisse em grupos para elaborar cartazes com recortes de revista, caracterizando o masculino e o feminino. A partir dos cartazes, as professoras procederiam a uma discussão a respeito de estereótipos relativos aos gêneros presentes em nossa sociedade. Notou-se, contudo, que essa proposta de atividade não correspondeu às reais demandas dos alunos, que mantiveram uma relação de exterioridade com a tarefa, cumprido-a por exigência das professoras.

De modo similar, outras discussões baseadas nos temas propostos pelos alunos caíam no vazio, uma vez que eles mesmos se lamentavam que eram tratadas sempre as mesmas temáticas, como a sexualidade e as drogas. Como afirma McLaren (1993, p.34), não basta incentivar a discussão, mas é preciso que os professores busquem “uma práxis comunicativa na qual um diálogo verdadeiramente transformador possa ocorrer”. Ao contrário das aulas de Filosofia, esses debates eram generalizados e não se apoiavam em aspectos específicos nem em fatos concretos, próximos à realidade

dos estudantes. Além disso, não havia nenhuma preparação prévia para as discussões, como a realização de pesquisas sobre o tema, a leitura de textos e de reportagens ou a exibição de filmes e de documentários. Assim sendo, os debates partiam do senso comum e, geralmente, não conduziam a turma a reflexões mais sérias e profundas sobre o argumento. Por esse motivo, em mais de uma ocasião, inclusive na avaliação por escrito que fizeram dessas aulas, alguns estudantes questionaram o sentido das assembléias e outros demandaram uma melhor preparação das atividades, argumentando que, certas vezes, não é discutida nenhuma questão que eles consideram relevante. Disso derivam também a agitação e falta de seriedade da turma em muitos momentos observados. De fato, por ser uma atividade pedagógica não-convencional e que não possui conteúdos específicos, os alunos tendem a considerá-la “menos importante” que as demais disciplinas e isso se agrava quando as discussões não adquirem significação para eles.

No que se refere ao segundo tipo de situação de aprendizagem acompanhada, em que são tratadas questões do cotidiano escolar, é criado um importante espaço de debate. Os estudantes podem trocar idéias e manifestar suas insatisfações em relação às aulas das diversas disciplinas e a outros aspectos de sua vida escolar, assim como discutir as dificuldades derivadas da convivência com os colegas e com os próprios professores. É importante enfatizar que os pontos de vista dos educandos são sempre discutidos coletivamente e encaminhados à coordenação e os conflitos não são “abafados”. Ao contrário, são tratados abertamente, possibilitando a todos os alunos ter voz ativa na escola.

Entretanto, vale ressaltar que esses adolescentes ainda estão aprendendo a lidar com a liberdade de manifestar suas opiniões no espaço escolar, visto que isso não exclui a necessidade de seguir determinadas regras, mesmo que também elas sejam dialogadas. De fato, em diversos momentos eles assumiram uma postura demasiadamente questionadora em relação às normas escolares e aos professores, mas, quando requisitados a fazer auto-avaliações sobre suas atitudes e sobre sua participação nas atividades propostas pela escola, demonstraram pouca vontade em colaborar e dificuldade em admitir os próprios erros. Geralmente, limitavam-se a dizer

aquilo que, segundo eles, as professoras gostariam de ouvir, para se verem livres de uma discussão que não lhes interessava.

Por fim, no terceiro tipo de situação de aprendizagem verificada nas assembleias, em que os alunos podiam decidir qual tema seria discutido, percebeu-se, mais uma vez, que a falta de planejamento da aula gerava um mal-estar na turma, que encontrava dificuldade em definir um assunto específico. De fato, os alunos repetiam temas gerais que poderiam ser discutidos, mas não demonstravam um real interesse por nenhum deles, mesmo quando as professoras se colocavam como mediadoras, fazendo perguntas e incentivando a participação. Em uma única situação observada, um tema que interessou à maior parte da sala surgiu da indagação da professora Paula acerca do que eles haviam lido recentemente nos jornais. Alguns alunos acenaram então para a questão das gangues que estavam atuando em algumas regiões de Belo Horizonte. Por consistir em um tema próximo à realidade desses adolescentes e que ainda não havia sido contemplado na escola, propiciou um rico debate, no qual eles refletiram sobre questões referentes à juventude e sobre problemas sociais e econômicos. De fato, partindo da leitura, feita por um dos educandos, de uma reportagem de jornal que ele havia selecionado para fazer um resumo solicitado pela professora de Língua Portuguesa, a turma buscou analisar o tema. As posições dos estudantes partiram do senso comum e de visões estereotipadas, mas foram se tornando mais críticas no desenrolar do debate:

A1: São um bando de otários mesmo.

A2: Pra mim eles são uns vândalos.

A3: Eu acho que é só uma fase. Os adolescentes costumam ser mais rebeldes mesmo, mas as pessoas mudam como passar do tempo.

P: Todo mundo concorda que é apenas uma fase da vida da pessoa?

[Alguns concordam, outros não]

A4: Existe essa cultura da violência, que vai passando de geração para geração. São sempre os adolescentes que estão envolvidos.

A5: Mas hoje em dia é mais perigoso, porque tem mais armas à disposição das pessoas.

A6: E, geralmente, as gangues são formadas por adolescentes ricos que até agredem pessoas pobres.

A7: Não são só pessoas ricas que fazem parte das gangues. Algumas gangues também se envolvem em roubos e aí quem tem um melhor nível econômico, quem não passa por necessidades, consegue sair desse esquema mais facilmente, enquanto os outros continuam.

A8: Muitas vezes, as pessoas que têm melhores condições estão nas gangues só por diversão e porque sofrem influência dos amigos. São pessoas da classe

média, que têm dinheiro para comprar computador e estudam em escolas particulares.

P: E o que vocês acham que falta a esses jovens para que eles deixem de se envolver em atos de violência e de vandalismo?

A9: Eu acho que eles não saem porque acabam sendo idolatrados, inclusive por causa da atenção que recebem da mídia.

A10: Eles também têm medo de sair das gangues e passarem a ser perseguidos.

A11: Mas isso não acontece por falta de oportunidade, porque esses jovens de classe média ganham tudo dos pais. Já quando envolve pessoas do morro, é até compreensível, por causa da falta de oportunidade.

O debate teve prosseguimento durante toda a aula, a qual teve êxito devido, sobretudo, ao fato de os alunos e a professora terem encontrado um fato concreto para a discussão, apoiando-se também nas informações obtidas pelo jornal. Entretanto, nota-se que, apesar de Paula ter procurado conduzir a aula sem interferir nas idéias dos alunos, faltou um aprofundamento de questões de extrema importância que foram levantadas pela turma e não foi dada continuidade a esse debate nos encontros seguintes. De toda forma, explicam Burbules e Rice (1993) que o êxito comunicativo não requer que todos os conflitos ou as divergências sejam superados. De fato, o diálogo nem sempre deve visar à reconciliação das diferenças e ao estabelecimento de significados comuns. Ao contrário, pode ter como meta a tolerância e o respeito entre as diferenças, atitudes essenciais em uma democracia. Assim sendo, a compreensão completa (e o consenso) ou a incompreensão total não são as únicas alternativas. Segundo eles, podem-se criar compreensões ao menos parciais, em que as partes não concordam, mas conseguem compreender ou respeitar outras posições, superando os estereótipos e os pré-julgamentos.

A necessidade de uma melhor definição das temáticas foi percebida pelas professoras. Em outra aula, Daniela sugeriu que os alunos escolhessem os assuntos das próximas assembleias para que eles pudessem se preparar com antecedência. As meninas expressaram a vontade de trabalhar separadamente dos meninos para conversar sobre questões que as incomodavam, como havia acontecido na ocasião em que apenas eles discutiram sobre as gangues. Entretanto, um dos alunos não concordou com essa separação, alegando que nenhum problema deve ser considerado exclusivamente feminino ou masculino e sim “questões sociais”, segundo seus dizeres. Ele mostrou criticidade e maturidade ao afirmar que “essa segregação pode dar origem

a uma visão machista ou feminista das coisas; para evitar isso, os temas deveriam ser discutidos por todos”. Em uma atitude contra-hegemônica, ele concluiu: “A gente tem que quebrar os tabus existentes na sociedade. Vamos falar sobre coisas que nunca são faladas”. Shapiro (1993), ao analisar o pensamento pós-moderno, evidencia que ele não pode ser desvencilhado de uma prática emancipatória, a qual tem início quando as diferenças não são silenciadas pelo discurso legitimado. Segundo ele:

Trata-se de uma emancipação que começa por tornar possível que as vozes silenciadas dos estudantes comecem a explicar e a nomear o mundo no qual vivem. Uma tal hermenêutica implica uma transformação radical daquilo que ocorre numa sala de aula. Fazer com que o currículo inicie com o mundo vivido daqueles que até agora estiveram sentados passivamente e foram silenciados pelo discurso oficial da sala de aula é um passo radical. Naturalmente, há mais do que isso. (SHAPIRO, 1993, p.115)

Após decidirem que apenas em ocasiões específicas o grupo de meninas farias discussões separadamente, a turma começou a pensar sobre os próximos temas. No entanto, mais uma vez foram propostas questões muito vagas, as quais desagradaram aos próprios alunos: “Sexo e drogas já viraram assuntos monótonos”. Alguns começaram então a ironizar – “A aula está aberta para piadas?”; “Vamos discutir sobre elefantes... formigas...”, – enquanto outros se distraíam ou se dedicavam a outras atividades. Um dos estudantes foi chamado ao quadro para escrever aqueles temas que, *segundo a professora*, haviam sido propostos com seriedade: drogas (loló), psicologia, sistema capitalista, nazismo, política e teoria do caos. Este último, inserido apenas devido à insistência de alguns alunos, acabou vencendo a votação, contrariando Daniela, que tentou propor uma nova votação. No entanto, eles se revoltaram: “Isso é uma democracia, você não pode fazer isso”.

Constata-se que a turma acompanhada alterna momentos de participação intensa e positiva nas assembléias, como na discussão sobre as gangues, e momentos de uma postura inadequada, em que os alunos tentam “boicotar” as aulas, brincando e ironizando. Essa postura considerada indisciplinada se manifesta, sobretudo, quando os conteúdos dos debates não são significativos para eles. As atitudes das professoras face ao descontentamento e às provocações dos estudantes também influenciam seu comportamento, sendo necessário destacar que a professora Paula, talvez por ter mais

tempo de experiência na docência, consegue construir uma relação mais positiva com o grupo. Ao buscar traçar seu perfil, nas entrevistas, ambas as professoras ressaltaram o fato de ser uma turma muito agitada (devido, sobretudo, à presença maior de meninos) e que apresenta uma postura questionadora e crítica, que nem sempre é usada de maneira construtiva:

Eu acho que é uma turma muito masculina, porque tem mais homens do que meninas. É... eu acho que tem alunos ali... interessados, tem uma diversidade muito grande, alunos interessados mesmo em debater, em questionar, em participar, e... no geral, eu acho uma turma bacana, assim, boa de se trabalhar, eles participam, eles dão sugestões... Eu acho uma turma boa, assim, no sentido geral, mas tem essa agitação por ser muito masculina. (Profa. Daniela)

Bom, é uma turma muito masculina, né? São vinte e entrou a quinta menina agora. (...) No geral, no terceiro ciclo, as turmas todas são mais masculinas mesmo, mas esta turma tem um número menor de meninas. Então, já se torna um pouco agitada por isso. Tem também meninos que já têm muitos anos de convivência, então é como se formasse aquela panelinha ali e, sem eles perceberem, eles excluem alguns, novatos... Dentre os novatos, tem até alguns de inclusão social, mas eu não acredito que seja por isso. Eu acho que é a dificuldade para integrar naquele grupo que já é muito fechado. A gente tem alunos muito críticos, sabe? Com opinião muito formada, alunos que vêm de famílias de psicólogos, de pais que já têm essa questão muito forte de crítica... Então eu acho que eles passam muito isso para os filhos. São alunos com um conhecimento muito bacana, com crítica, mas que acabam excluindo alguns, sem querer (...). (Profa. Paula)

As professoras também sustentaram, em seu depoimento, que percebem a necessidade de uma melhor estruturação das assembleias, ou seja, de um planejamento mais concreto que, partindo das competências traçadas para cada etapa, permita um aprofundamento das questões abordadas. Apesar de não defendermos que os docentes sejam os únicos agentes responsáveis pelo processo de mudança educacional, acreditamos que é necessário que eles reflitam constantemente sobre suas práticas pedagógicas. Em situações não-convencionais, como é o caso da Assembleia Escolar, em que novas abordagens de ensino precisam ser pensadas, declara Hargreaves (2001, p.190):

Tal tipo de ensino é muito mais difícil do que “preencher” os alunos com o conteúdo do livro-texto. (...) O desafio para os professores é que eles têm agora que aprender a ensinar do modo que eles próprios não foram ensinados (...). Com certeza, fazer mudanças dessa magnitude não acontecerá rápida ou facilmente e não há receitas prontas de simples sucesso. Em vez disso, os

professores irão perambular e tropeçar, três passos para frente e dois para trás, conforme tentam assimilar e integrar novas idéias e transformá-las em práticas de sala de aula viáveis.

Não obstante as dificuldades apontadas pelo autor, é preciso citar que esta tentativa começou a ser feita nas assembléias, ao final do período de observação do trabalho de campo. Com efeito, após os alunos terem votado, por brincadeira, no tema da teoria do caos, as professoras se preocuparam em convidar um especialista para realizar uma mesa redonda, na qual a temática foi tratada mais detalhadamente. Nessa mesa redonda, foi explicado aos alunos o surgimento dessa teoria na década de 1960, contrastando a tentativa das ciências em ordenar a natureza de forma determinista. Com efeito, seus propositores acreditam que, em sistemas complexos e dinâmicos, não é possível prever com precisão os resultados de uma ação ou de um acontecimento a partir do estabelecimento das condições iniciais, uma vez que pequenas mudanças podem provocar significativas alterações, causando o denominado “efeito borboleta”. Na aula seguinte ao debate, foi exibido o filme “Efeito Borboleta”, que mostra como cada uma de nossas escolhas têm conseqüências nem sempre previstas, podendo influenciar nossas vidas e as de outras pessoas.

O debate e o filme possibilitaram aos alunos refletir e discutir sobre questões importantes, como a validade das ciências e os efeitos de suas próprias ações. Essas aulas demonstraram um esforço concreto das professoras em suscitar o interesse da turma, visto que os alunos estavam se lamentando constantemente da mesmice dos temas discutidos nas assembléias. A proposta da teoria do caos, ainda que surgida como uma brincadeira entre os estudantes, foi levada a sério pelas professoras, que mostraram empenho em atender às demandas da turma e em propiciar situações de aprendizagem mais ricas e significativas.

No entanto, cabe mencionar que, segundo as professoras, questões voltadas ao multiculturalismo e às disparidades socioculturais são contempladas nas assembléias apenas quando surgem conflitos na escola, derivados da convivência entre os alunos. Ainda falta, portanto, ampliar as bases de análise e de reflexão dos educandos, indo além das relações pessoais restritas ao ambiente escolar e estabelecendo conexões com o que acontece no plano social. De toda maneira, através dessa atividade pedagógica não-convencional, a escola pretende incentivar o fluir de relações menos

superficiais entre os alunos, tornando a sala de aula um espaço potencial de confronto de valores e de visões de mundo e criando momentos de aprendizagem de convivência com a diferença, como sugerido por Dayrell (1996, p.149).

5.3 O desenvolvimento das atividades avaliativas

No capítulo 3.2, explicamos o conceito de avaliação defendido pela Escola Albatroz e como as atividades avaliativas são pensadas e expressas em seu projeto político-pedagógico. Retomando essas idéias resumidamente, a avaliação é vista como uma forma de acompanhamento do processo de aprendizagem de cada educando, a qual indica o tipo de intervenção pedagógica que deve ser preparada pelo corpo docente e orienta a seleção dos conteúdos e o planejamento das atividades curriculares. Além disso, ao menos teoricamente, a escola propõe desenvolver uma avaliação processual e de caráter formativo, enfatizando os aspectos qualitativos da aprendizagem: pretende-se que o desenvolvimento dos alunos seja analisado em seus múltiplos aspectos, englobando não apenas as competências conceituais, mas também aquelas procedimentais e atitudinais. Segundo Perrenoud (1999) e Hadji (2001), dentre outros autores, a avaliação formativa favorece o desenvolvimento do educando, pois, ao informar o professor e o aluno sobre o processo de construção do conhecimento em diversos momentos, permite a reorganização das atividades, flexibilizando o currículo e otimizando as aprendizagens em andamento.

Por fim, afirma-se no projeto pedagógico que a avaliação não tem como propósito rotular os estudantes ou mensurar seus saberes e, por isso, não são atribuídas notas. Eles recebem *feedbacks* de seu desempenho, além de realizar auto-avaliações, participando, desse modo, do processo avaliativo, dialogando com os professores e refletindo sobre seu próprio desempenho. Para Hargreaves (2001, p.145), é necessário que a avaliação seja vista “como um processo integrado ao currículo” e, portanto, novas estratégias de avaliar devem ser empregadas como parte do aprendizado. Com efeito, a boa avaliação é, segundo ele, parte integrante do ensino.

Assim sendo, é preciso que a avaliação esteja voltada para o processo do trabalho e não para uma tentativa de qualificação de seu produto. Com efeito, afirma o autor:

O aprendizado é uma busca de significado. É impossível para qualquer um aprender sem reconhecer e investigar o que compreende e não compreende, o que faz e não faz sentido. É por isso que enfatizamos a avaliação como parte integrante do aprendizado. A avaliação efetiva dá aos alunos as ferramentas para fazer perguntas reflexivas e buscar o que precisam para ampliar seu aprendizado. (HARGREAVES, 2001, p.188)

Durante o período do trabalho de campo, pôde ser observado que a avaliação é um tema freqüente nas reuniões pedagógicas desta instituição. Em um desses encontros, foi analisada a função do erro na avaliação escolar, de acordo com a proposta construtivista, e foram debatidas as dificuldades e as estratégias adotadas pelos professores nessas situações. De fato, na perspectiva da escola, é necessário destacar os avanços e não as lacunas do estudante e ele deve ser comparado sempre consigo mesmo e não com os colegas. No entanto, refletir sobre os erros é fundamental para os docentes, pois indicam a necessidade de fazer determinadas intervenções pedagógicas, sejam elas individualizadas ou gerais, e de adotar novas estratégias para garantir que os conceitos/conteúdos trabalhados sejam efetivamente apreendidos pelos educandos.

Após vários relatos feitos pelos professores sobre suas experiências em sala de aula em relação a esse tema, foi discutida nessa reunião a importância de construir uma visão mais abrangente do processo de formação dos alunos. Com efeito, foi ressaltado que cada caso deve ser analisado globalmente, indo além da área restrita de cada disciplina. Ademais, foi citado que a escola, enquanto inclusiva, deve oferecer aos educandos alternativas para expressar o que aprenderam, levando-se em consideração suas características pessoais. Assim sendo, se um deles apresenta, por exemplo, dificuldade na produção escrita, ela precisa ser trabalhada sistematicamente, mas, ao mesmo tempo, deve-se avaliar também sua oralidade. Essas foram apenas algumas das questões sobre a avaliação abordadas nos encontros da equipe pedagógica dedicados ao planejamento curricular.

No cotidiano escolar, notamos que a maior parte dos professores adota um mapa, no qual registram fatores como a participação, a execução das tarefas e as

atitudes de cada aluno em suas aulas. Tal instrumento, que também enfoca as competências e as habilidades relativas a cada disciplina, propicia uma avaliação contínua do processo individual de desenvolvimento dos educandos. Entretanto, esse mapa não consiste no único recurso avaliativo utilizado pelos docentes. É importante mencionar que, contrariamente às percepções baseadas no senso comum, a equipe pedagógica dessa escola tem consciência de que também as orientações construtivistas do ensino requerem uma sistematização dos conhecimentos.

De acordo com Coll (1996), é preciso determinar quais funções a avaliação deve desempenhar. Na perspectiva construtivista, ela serve para “(...) permitir ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas e permitir determinar o grau em que foram conseguidas as intenções do projeto” (COLL, 1996, p.196). No entanto, o foco não está no resultado do aprendizado, mas em seu processo, e busca-se verificar o nível de compreensão dos conteúdos e sua utilização em situações novas por parte dos educandos. De fato, a aprendizagem não se realiza, nessa concepção, mediante o acúmulo de novos elementos à estrutura cognoscitiva, mas pelo estabelecimento de conexões substantivas e significativas entre os novos elementos e aquilo que o sujeito já sabe, através de reestruturações contínuas dos esquemas de conhecimento. Para tanto, é necessária uma sistematização constante do material de aprendizagem, por meio, por exemplo, de recapitulações, sínteses e revisões.

Tendo isso em vista, foi sentida a necessidade de adotar também provas escritas nas diversas áreas do saber, como mais um instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos e da efetividade do ensino oferecido pela instituição. Assim sendo, a partir deste ano de 2007, foi decidido organizar, uma vez por semestre, uma “semana de sistematização dos conhecimentos”, na qual são propostas aos alunos provas formais. A idéia é de que essas avaliações sejam elaboradas de forma inteligente, propondo desafios e estimulando o interesse dos estudantes, com o cuidado para que seja mantida a perspectiva formativa. Por isso, como previsto no projeto pedagógico, realmente não são atribuídas notas às provas, mas apenas os conceitos “A” (se o educando *alcançou* as principais competências traçadas para a etapa) e “AN” (se essas competências *ainda não* foram alcançadas). Isso demonstra que a finalidade dessa

atividade avaliativa não é mensurar os conhecimentos dos alunos, mas oferecer a eles e às suas famílias um *feedback* de seu desenvolvimento. Os resultados das provas escritas também oferecem informações adicionais aos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que eles desenvolvam estratégias individualizadas para atender às dificuldades e às necessidades de cada estudante.

Segundo Santomé (1998), para que a intervenção curricular prepare os alunos para ser cidadãos ativos, críticos, solidários e democráticos é preciso, de fato, repensar as propostas de escolarização, inclusive os processos avaliativos. Um projeto curricular emancipador não pode refletir, para esse autor, uma visão cumulativa de conteúdos a serem adquiridos pelos educandos de forma alienada, interessando apenas a recompensa extrínseca oferecida pelos resultados das avaliações. Ele acredita que essa concepção é percebida quando “(...) ouvimos os estudantes avaliar sua experiência nas aulas dizendo que obtiveram esta ou aquela qualificação, sem anunciar que aprenderam tal ou qual coisa, ou a fazer algo concreto, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p.130).

Apesar de não ter sido possível verificar as percepções dos estudantes da escola investigada relativas à avaliação escolar mediante a realização de entrevistas formais, como explicado anteriormente⁶⁰, a ausência de notas e a adoção de conceitos bastante amplos rompe com a expectativa, por parte deles, de uma mensuração de seus saberes e orienta a aprendizagem para outras finalidades. Ademais, não foi observada nenhuma situação em que os alunos comparassem seus resultados ou estabelecessem uma situação de competitividade devido às provas. Ao contrário, é importante mencionar que, antes da realização da semana de sistematização, alguns deles questionaram a decisão da escola de adotar exames escritos formais, afirmando que ela estaria se tornando conservadora. Foi necessário que o coordenador explicasse às turmas a finalidade das avaliações e que esclarecesse suas diferenças em comparação com aquelas realizadas nas instituições de ensino consideradas tradicionais.

Connell (1995b) corrobora as afirmações de Santomé ao sustentar que preparar indivíduos para a participação em uma sociedade democrática requer construir conhecimentos e habilidades, uma vez que não é possível ter uma democracia na qual

⁶⁰ Cf. capítulo 1.3.2.

alguns cidadãos são receptores passivos de decisões tomadas por outros. Portanto, sugere ele a necessidade de eliminar da educação as avaliações competitivas e os mecanismos de classificação, em prol de práticas cooperativas e não-hierárquicas de aprendizagem, as quais devem atravessar todo o currículo. Isso não significa, contudo, abolir todas as formas de avaliação. Como defende Hargreaves (2001, p.145-146):

[A avaliação] é uma parte constitutiva do ensino. Os professores avaliam o tempo todo. Eles monitoram o progresso e a resposta de seus alunos continuamente no fluxo constante de acontecimentos da sala de aula. (...) Sem isso, eles mal poderiam estar ensinando algo. A avaliação não pode ser abolida, mas pode ser reformada.

A semana de sistematização foi, em parte, acompanhada no período de observação da presente pesquisa, assim como a fase posterior a ela, na qual os resultados foram discutidos entre os docentes e os educandos e estes últimos procederam às auto-avaliações. Dentre as disciplinas observadas, houve provas formais de Matemática, Ciências Naturais e Filosofia. Por sugestão do coordenador do ciclo, alguns docentes apresentaram, no cabeçalho das provas, as competências avaliadas, com o objetivo de explicitar em quais aspectos os educandos estavam sendo avaliados e para auxiliá-los, posteriormente, na auto-avaliação. No caso de alunos portadores de necessidades educativas, foram propostas avaliações diferenciadas em algumas disciplinas e eles receberam o suporte de uma psico-pedagoga. Em relação à Assembléia Escolar, apesar de não ter sido estabelecido um horário nessa semana para a avaliação, foi proposta aos alunos uma atividade escrita, em que eles puderam refletir tanto sobre o desenvolvimento das competências estabelecidas para essa disciplina, quanto sobre as aulas e a atuação das professoras.

Na aula de Filosofia posterior a essa semana, o professor Antônio conversou com a turma acompanhada sobre as provas realizadas e houve um retorno positivo por parte dos estudantes. Eles demonstraram ter compreendido que, na Escola Albatroz, a prova escrita consiste em apenas um dos instrumentos de avaliação e não no principal, como ocorre em outras instituições de ensino, segundo a fala de um deles. O professor explicou, mais uma vez, o motivo da decisão de adotar esse recurso, pois, de acordo com ele, é necessário que haja um momento específico para que os alunos

sistematizem seus conhecimentos e percebam, com maior clareza, os aspectos em que ainda precisam melhorar, além de ser um modo de prepará-los para outros exames que enfrentarão na vida. Também as professoras de Assembléia Escolar dialogaram com os alunos sobre as avaliações e foram debatidas as percepções da turma acerca dessa atividade pedagógica não-convencional. Como citado na seção dedicada à análise das assembléias, a maior parte dos educandos pediu uma nova discussão sobre o sentido dessas aulas e uma melhor preparação das atividades, além de apresentar sugestões relativas a filmes e textos que poderiam tratar de questões que interessam à turma.

Em contraposição aos padrões tradicionais de avaliação, que “(...) tendem a privilegiar aspectos intelectual-cognitivos do êxito e as disciplinas em que essas formas de êxito são proeminentes”, estreitando, dessa forma, o currículo e orientando-o para uma ênfase nas matérias testadas, Hargreaves (2001, p.155) defende o desenvolvimento de estratégias alternativas de avaliação, que é o que a instituição analisada tem buscado fazer. De acordo com ele, tais estratégias não precisam substituir os padrões mais tradicionais, mas complementá-los. Isso pode ser feito, por exemplo, através de uma consideração global do desempenho dos alunos no contexto e nas atividades realizadas em sala de aula, não apenas aquelas escritas, mas incluindo aspectos como a interação social, a capacidade de expressão oral e de audição, de organização e de liderança, dentre outros.

Outra estratégia alternativa relacionada à avaliação e adotada pela Escola Albatroz é o registro de êxito de cada educando, apresentando informações sobre suas habilidades e suas capacidades, obtidas por uma variedade de situações avaliativas. Acredita Hargreaves (2001, p.173) que registros como esse “(...) podem integrar a avaliação ao aprendizado, à atenção pessoal e ao sistema de relatórios, envolvendo alunos, seus professores e seus pais como parceiros no processo contínuo de aprendizado”. Entretanto, o autor alerta que a adoção dos registros também traz dificuldades, como a necessidade de preparação dos professores para elaborar os relatórios e dos estudantes para desenvolver a capacidade de discussão e de auto-avaliação, o problema do tempo necessário para compilar os registros através da discussão individual e a possibilidade de um maior controle e vigilância sobre o aluno, visto que não são avaliados apenas os êxitos acadêmicos. Algumas dessas

dificuldades, como destacamos a seguir, estão sendo vivenciadas na instituição analisada.

No trabalho de campo verificamos que, em seguida à semana de sistematização, os docentes e os educandos da Escola Albatroz iniciaram a preencher o Relatório de Desenvolvimento dos Alunos (RDA). Cada aluno tem acesso a seu registro por meio da *internet*, no qual constam o perfil da turma elaborado pelos professores no conselho de classe e seu rendimento individual em cada disciplina. Com efeito, além dos conceitos relativos ao alcance das competências traçadas para o primeiro semestre do ano letivo⁶¹, são feitas observações a respeito de seu desenvolvimento global. Pôde ser percebido que tais observações não se basearam somente nas capacidades cognitivas e não foram considerados apenas os resultados das provas escritas. Antes do lançamento dos dados por parte dos professores, eles dedicaram algumas aulas para discutir com cada aluno sua situação escolar e, possivelmente, chegar a um consenso. Entretanto, vale destacar que há duas colunas para o lançamento dos conceitos, uma delas preenchida pelo docente e a outra pelo próprio estudante, não sendo necessário que suas percepções coincidam. Ademais, também os educandos possuem um espaço no qual podem escrever observações para cada professor. A proposta é que os alunos participem ativamente do processo avaliativo, compreendendo em quais aspectos precisam melhorar e traçando metas para alcançar as competências.

Em algumas reuniões pedagógicas observadas, foi discutido o processo de preenchimento do RDA com a participação dos estudantes, uma vez que, nos anos anteriores, o registro era feito pelos alunos e professores separadamente. Alguns problemas apontados pelos docentes foi o tempo excessivo que esse processo demanda e a falta de autonomia das turmas para realizar outras atividades, enquanto eles conversavam com cada educando individualmente. Por outro lado, a maior parte dos professores considerou válido esse sistema, uma vez que contribui para o estabelecimento de uma relação de parceria com os estudantes, os quais também estariam compreendendo melhor as competências estabelecidas para cada matéria. O

⁶¹ Tais competências não equivalem àquelas estabelecidas no projeto político-pedagógico, as quais se referem a todo o segmento do Ensino Fundamental, mas são mais específicas. No ANEXO C, apresentamos as competências lançadas para o 3º ano do 3º ciclo às quais tivemos acesso e que se referem à etapa em questão.

diretor confirmou que alguns problemas ainda precisam ser superados, como o manejo do tempo, a complexidade das competências e as dificuldades com a informática. Ele sugeriu preparar um questionário para que os docentes relatassem mais detalhadamente suas experiências no processo avaliativo e apresentassem suas opiniões, para então retomar o debate. Enfatizou, ainda, a necessidade de que as competências sejam lançadas no início de cada etapa e explicada aos alunos, de forma a facilitar o processo e torná-lo mais efetivo.

Foi possível perceber que, embora o estilo de algumas provas se aproximasse daquelas comumente aplicadas em outras escolas, a ausência de notas, a participação ativa dos alunos através dos diálogos travados com os professores e da realização da auto-avaliação e a tentativa da equipe pedagógica de formular questões próximas às vivências dos alunos revelam um propósito diferenciado por trás desse sistema avaliativo. De fato, ele não é classificatório nem excludente, mas propõe desafios aos educandos individualmente e ao grupo em que estão inseridos. Com efeito, questiona Lima⁶²:

Como reverter essa lógica positivista para a qual sujeito e objeto não interagem no processo de conhecimento, o objeto reflete para o sujeito as informações sobre objeto, transformando a avaliação escolar na emissão de notas e/ou conceitos, e fazendo da escola o lugar da prova, que aprova ou reprova, e que expressa a contradição entre a exclusão (reprovação e hierarquização) e a integração (inclusão) do aluno à cultura escolar e à sociedade?

Buscando romper com essa tendência, a Escola Albatroz almeja desenvolver um novo modelo de avaliação, de caráter dialógico e voltado à problematização da ação pedagógica e do currículo. Sua finalidade é perceber os alunos integralmente, descobrir suas dúvidas, compreender seu processo de reflexão e suas alternativas de resposta às questões dadas e, enfim, reorientá-los a novas conquistas do conhecimento, em uma perspectiva formativa. Apesar das dificuldades derivadas da complexidade dessa abordagem, notou-se, pelas discussões realizadas entre os estudantes e os educadores, que a escola tem buscado aprimorar esse processo e torná-lo mais efetivo. Como assume Luiz Carlos de Freitas (2002, p.105), propostas de modificação das

⁶² Fonte: texto elaborado pela Profa. Maria de Lourdes Rocha de Lima, para o curso de capacitação "Didática, pedagogia e gestão inovadora".

abordagens e das práticas avaliativas tradicionais não estão centradas “(...) na retirada do poder de avaliar da sala de aula, mas na mudança das relações entre alunos e professores no interior da escola, de forma a transformar tais relações em solidárias e democráticas, inseridas num novo projeto de escola e sociedade”.

Uma avaliação dialógica tem como finalidade propiciar a reflexão, o esclarecimento de dúvidas e novas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Com efeito, após a semana de sistematização, foi estabelecido, na escola investigada, que, ao menos os professores das disciplinas com maior carga horária, passassem a dedicar um módulo semanal para retomar os pontos em que os estudantes ainda apresentavam lacunas. Dessa maneira, apesar de persistir um enfoque nas matérias convencionais, essa instituição pretende desenvolver uma concepção avaliativa diferenciada, buscando atender às necessidades dos educandos e evitando que elas sejam silenciadas para permitir aos docentes dar andamento aos conteúdos programáticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu posso te dizer que a maioria dos alunos que sai daqui, ou aqueles alunos que realmente sintonizaram com o projeto da escola, eu não tenho nenhuma dúvida que são pessoas que vão ter uma capacidade de compreender a realidade (seja pelo olhar das ciências, pelo olhar das ciências humanas ou das naturais, ou das linguagens, seja o que for), de forma mais crítica, mais analítica, mais profunda. Eu quero muito que sejam pessoas muito mais autônomas, mais independentes, que tenham mais garra, que enxerguem mais (...). Eu tento fazer desta uma escola em que a tolerância seja um valor mesmo. (...) A gente tem pavor de estereótipos, a gente defende que cada um é um e cada um tem que se sentir no direito de expressar aquela forma singular com que ele vê o mundo. (...) Eu acho que a gente tá buscando construir uma coisa muito bonita, sabe? E eu acho que quarenta por cento tá pronto, não, cinqüenta e cinco... Mas, assim, falta a parte agora de botar o conceito e depois amarrar o laço nestes próximos anos. (ALBERTO, diretor)

A preocupação central do presente estudo consistiu na análise dos limites e das possibilidades de concretização de uma proposta curricular inovadora em uma instituição privada de ensino, tendo em vista a preparação de indivíduos capacitados para conviver e para atuar em uma sociedade que comporte formas sociais mais justas e igualitárias. Tomando como referencial teórico as leituras educacionais críticas e pós-críticas, enfatizamos que uma escola que pretende ser efetivamente democrática e inovadora não deve pautar seus padrões de qualidade nas noções mercadológicas de eficiência e de eficácia, limitando-se à “venda do conhecimento oficial” (SANTOMÉ, 1997, p.24), mas precisa repensar o seu currículo, a fim de contemplar a heterogeneidade da sociedade em que estamos inseridos. De fato, é necessário buscar, na área curricular, uma ruptura com concepções estreitas que desconsideram as diferenças socioculturais e que, ao reproduzir discursos que legitimam determinadas formas de conhecimento e excluem ou deformam as vozes dos grupos minoritários, contribuem para perpetuação das disparidades em nosso país.

A escola investigada, apesar de ter passado recentemente por uma crise, que resultou na mudança da direção e da equipe pedagógica, é reconhecida por apresentar uma proposta educacional supostamente diferenciada. Por suas características particulares, foi escolhida como objeto deste estudo de caso. Buscamos interpretar a realidade estudada em seus múltiplos aspectos, evitando apresentar uma análise

superficial e desvinculada de seu contexto. Por esse motivo, diversas questões surgiram ao longo deste trabalho, algumas das quais foram discutidas nos capítulos precedentes, enquanto aquelas mais diretamente relacionadas à temática investigada serão retomadas nestas últimas considerações.

Acreditamos que quatro fatores principais são determinantes para que uma educação democrática, nos termos adotados nesta pesquisa, possa ocorrer no nível local: 1- a existência de um projeto pedagógico condizente com essa proposta e que oriente a sua concretização; 2- o apoio por parte das famílias atendidas pela escola; 3- a criação de um espaço onde uma prática curricular inovadora possa se desenvolver; 4- a preparação dos professores para materializar as prescrições curriculares dentro dessa perspectiva.

Em relação ao primeiro aspecto, defendemos a necessidade da formulação de um projeto pedagógico aberto, propício à criação de estruturas e de processos democráticos no espaço escolar e que exprima uma visão educacional preocupada com aquilo que denominamos, neste trabalho, de “justiça curricular” (CONNELL, 1995a). Pela análise dos documentos internos e externos produzidos pela instituição investigada, destacamos que eles revelam uma tentativa explícita de pensar a educação em termos não-convencionais, muito embora algumas ressalvas tenham sido apresentadas.⁶³ Dentre elas, foi citada a importância de que as orientações construtivistas da escola sejam problematizadas, de forma a não silenciar as análises educacionais de cunho sociológico, e a dificuldade em trabalhar com clareza com noções polissêmicas, como aquela referente à organização do currículo por competências.

Por outro lado, foram também destacados aspectos que consideramos positivos em tais documentos, como a proposta de construção democrática do projeto político-pedagógico, sujeito a revisões e a reestruturações periódicas, promovendo uma ampla participação em sua elaboração. Esse projeto, ademais, expressa uma concepção educativa centrada nos processos ativos de construção do conhecimento e não no acúmulo passivo de informações, propondo, ainda, a inclusão de atividades pedagógicas não-convencionais na parte diversificada do currículo escolar e um

⁶³ Para maiores detalhes: Cf. capítulo 3, seção 3.

sistema avaliativo que não tem como finalidade rotular ou classificar os alunos. Por fim, vale lembrar que os documentos aqui referidos prevêm a participação dos educandos no planejamento de algumas atividades curriculares e nos processos de avaliação, o que requer uma mudança também na postura e no papel dos docentes.

No entanto, foi necessário verificar, no cotidiano escolar, o desenvolvimento dessas propostas contidas nos documentos da instituição analisada, o que nos remete aos outros fatores anteriormente citados. Supomos que um segundo aspecto relevante na prática de uma educação “emancipadora” (SANTOMÉ, 1998) em um estabelecimento de ensino da rede privada seria a adesão, em maior ou menor grau, das famílias às suas propostas, uma vez que disso depende, em grande medida, sua concretização. Embora não tenha sido possível traçar um perfil detalhado das famílias, notamos, pelas informações obtidas no trabalho de campo, que podem ser distinguidos três grupos predominantes: a- pais cujo perfil se aproxima àquele de uma “elite intelectualizada” (NOGUEIRA, 2003) e que optaram pela escola por questões ideológicas, pois pretendem oferecer uma educação diferenciada e socialmente comprometida para seus filhos; b- pais que possuem filhos portadores de necessidades (educativas) especiais e que elegeram esta instituição por seu caráter inclusivo; c- pais que escolheram a escola por motivos variados, como a facilidade de acesso e o valor da mensalidade, dentre outros. De todo modo, ao matricular seus filhos nesse estabelecimento, essas famílias conferem um certo suporte para que suas propostas possam ser desenvolvidas.

Foi ressaltado que existe, atualmente, uma relação conflituosa entre a equipe pedagógica e parte das famílias, sobretudo aquelas que conhecem a instituição há mais tempo e que questionam a nova fase, iniciada há cerca de três anos. Ainda assim, verificou-se que, nesses últimos anos, a quantidade de alunos vem crescendo gradualmente, o que mostra que, apesar de as famílias compartilharem em graus variáveis os valores da escola, esta instituição tem conseguido criar um espaço efetivo para que uma proposta inovadora se desenvolva. Em particular, supomos que obter a cooperação das camadas privilegiadas de nossa sociedade em relação a práticas curriculares inovadoras e de cunho social é fundamental para que se efetive a necessidade, apontada por Reis (2000), de que a suposta “consciência social” desses

estratos se traduza em responsabilidade social e em um real comprometimento em contribuir para soluções coletivas em prol da redução das desigualdades.

Em relação aos dois últimos aspectos⁶⁴, estreitamente inter-relacionados, ou seja, o desenvolvimento das atividades curriculares e a formação recebida pelos docentes, parece-nos, pelas análises resultantes da observação, que esta escola tem maiores desafios a superar. Enfatizamos a importância do currículo em uma educação democrática, pois ele reflete o que e quem é valorizado. Com efeito, concordamos com Apple e Beane (2001), quando sustentam que a democracia deve ser trazida para as práticas curriculares e que o conhecimento contemplado pela educação formal não deve se restringir àquele prestigiado, ou seja, endossado pelas culturas dominantes, o que silenciaria as vozes de outros grupos socioculturais. Isso não significa que a educação democrática deva deixar de lado os conhecimentos legitimados, mas que é possível reconstruí-los, incorporando outras posições e formas de expressão, inclusive questões que fazem parte dos distintos universos culturais dos educandos, para que eles não sejam consumidores passivos do saber. Afirmam os autores que:

(...) num currículo democrático, os jovens aprendem a ser “leitores críticos” de sua sociedade. Quando se deparam com um conhecimento ou ponto de vista, são encorajados a fazer perguntas do tipo: Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? e Quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo? (APPLE; BEANE, 2001, p.26-27)

Na instituição analisada, pudemos constatar que há tentativas de promover relações democráticas entre os diversos sujeitos que interagem nesse ambiente, com o propósito de aproximar os valores defendidos pela escola às práticas escolares. De fato, procura-se desenvolver modos democráticos de convivência, como demonstrado ao longo deste trabalho. São exemplos disso o debate de opiniões e a busca de interesses comuns no planejamento coletivo de certas atividades e na resolução de problemas, tanto no âmbito da escola quanto naquele da sala de aula, e o esforço para que as minorias não deixem de ser ouvidas e representadas nessas situações.

Entretanto, conforme alertam Apple e Beane (2001), além dessas características indispensáveis à vida cotidiana de uma escola, uma atenção especial deve ser dada

⁶⁴ Cf. página 183.

aos tipos de conhecimento que nela são contemplados, visto que eles são construções históricas e expressam determinadas visões de mundo. Em especial, concordamos com Maria Aparecida da Silva (2006) que sustenta que diferentes concepções de currículo estão apoiadas em diferentes teorias de justiça social. Segundo a autora, "(...) as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e de socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si". Conseqüentemente, "(...) analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas". (SILVA, M. Aparecida da, 2006, p.1). Assim sendo, foram acompanhadas, neste estudo de caso, disciplinas convencionais e atividades pedagógicas não-convencionais, buscando explicitar como o conhecimento efetivamente se apresenta nessas diferentes atividades curriculares, isto é, quais as possíveis conseqüências de uma determinada seleção e forma de trabalhar os conteúdos e como eles são construídos e reconstruídos pelos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A finalidade dessa análise foi verificar se essa instituição possibilita, através de seu currículo, o confronto e a negociação entre culturas e identidades e uma formação voltada à compreensão e ao respeito às diferenças socioculturais, impedindo que elas sejam abordadas de maneira estereotipada e descontextualizada e transformadas em desigualdades. Dado que as práticas dos professores não são homogêneas, fica claro que, em uma escola, podem ser transmitidas visões diferentes e até mesmo contraditórias. Tendo isso em vista, as aulas observadas foram analisadas separadamente para evitar conclusões generalizadas.

Notamos que, sobretudo nas matérias tradicionais ou de maior peso acadêmico, ainda há uma preocupação excessiva daqueles docentes com a transmissão dos conteúdos, o que muitas vezes dificulta uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. Com efeito, a maior parte deles confere um forte valor simbólico aos conhecimentos escolares e ao cumprimento de certas exigências programáticas. Além disso, embora alguns desses professores procurem relacionar os conteúdos trabalhados às vivências dos alunos ou criar situações diversificadas de aprendizagem, os saberes legitimados, com seu formalismo e sua pretensa universalidade, se sobrepõem a outras formas de pensar e de conhecer. Em decorrência disso, esses

docentes, representantes da “cientificidade”, encontram dificuldades para atuar sem a verticalidade da relação professor-aluno e transformam o currículo que pretende ser alternativo em um currículo marginalizado ou subordinado àquele dominante.

Observamos que, nas reuniões da equipe pedagógica e nos encontros de supervisão, há um esforço por parte da coordenação e da direção em promover um trabalho de reflexão permanente sobre as práticas educativas, visando oferecer a seus alunos um novo formato educacional. Ainda assim, presumimos que as dificuldades constatadas nas práticas docentes se devem, em grande parte, às lacunas na formação dos professores no Brasil e ao tipo de relações de ensino-aprendizagem a que eles mesmos foram submetidos, sobretudo na educação básica, não estando acostumados nem tendo sido preparados para atuar nessa nova perspectiva. Vale acrescentar a existência de pressões de diversos tipos sobre o trabalho docente, como aquelas voltadas, segundo Apple (1997), a associar os objetivos escolares às demandas do mercado de trabalho. Isso contribui, de acordo com o autor, para tornar os professores “executores alienados de planos alheios”, preocupados em cumprir extensos programas nos tempos previstos e mais empenhados em enfatizar as informações factuais do que em estimular as habilidades críticas de investigação em seus alunos (APPLE, 1997, p.182).

Para desafiar essa situação e permitir que os professores se reapropriem do sentido do próprio trabalho, consideramos imprescindível pensar tanto em uma formação mais consistente dos docentes e em sua constante capacitação, quanto em alternativas para que eles exerçam suas atividades cotidianas de forma mais criativa e autônoma dentro das escolas, recebendo, como defende Hargreaves (1997), um suporte moral necessário à experimentação. Na escola investigada, pudemos constatar a presença desse suporte, oferecido não apenas pela direção e pela coordenação, mas também pelo próprio projeto-pedagógico. Apesar das dificuldades apontadas no capítulo dedicado à análise das aulas, tal predisposição à mudança nos parece fundamental para que os docentes iniciem a inovar suas práticas pedagógicas, colaborando com a concretização das propostas dessa instituição. Com efeito, evidencia Nóvoa (1997, p.28) que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em

que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos”.

No que se refere às atividades pedagógicas não-convencionais, percebemos uma maior abertura para o desenvolvimento de situações de aprendizagem democráticas e para uma abordagem de temas geralmente excluídos dos currículos tradicionais, o que consideramos essencial nesta pesquisa. De fato, nessas aulas, além de uma maior participação dos educandos na seleção dos conteúdos, envolvendo-os diretamente nesse processo de inovação, são abertos espaços para a reflexão sobre temas variados e para o debate e o confronto de idéias entre diferentes subjetividades. Pudemos confirmar, como atesta Hargreaves (2001, p.35), que os professores de disciplinas de *status* mais baixo costumam apresentar uma maior flexibilidade em suas estratégias de ensino. Sem perder de vista as ressalvas, apresentadas no capítulo precedente, relativas ao desenvolvimento de algumas dessas atividades, constatamos que elas têm caminhado no sentido de promover um currículo democrático.

Por outro lado, as entrevistas com os docentes e o acompanhamento do planejamento curricular sugerem que ainda precisa ser desenvolvida uma mais sólida perspectiva de “ancoragem social” (CANEN, 2002) dos conteúdos das matérias observadas, embora algumas estejam mais adiantadas nesse processo. Lembramos, com Santomé (1997, p.17), que “todas as disciplinas possuem aspectos em seus conteúdos que permitem prestar atenção às questões de justiça social e diversidade; tanto as chamadas ciências sociais e humanas como as físico-naturais”. Quando indagados sobre o papel da escola na formação de alunos sensíveis às diversidades socioculturais, os professores entrevistados foram unânimes ao afirmar a necessidade de que a educação esteja voltada para essa questão. No entanto a maior parte deles não identificou espaço para que questões como diferenças sociais, de gênero, de raça e outras sejam discutidas e analisadas com profundidade dentro dos conteúdos formais de suas disciplinas. Isso geralmente ocorre, segundo seus depoimentos, apenas nas ocasiões em que acontece algum conflito entre os alunos. Com efeito, a preocupação em promover o contato com as diversidades se restringe, principalmente, ao cotidiano escolar, buscando-se garantir uma convivência democrática entre os alunos, enquanto

que uma transformação *no e através do* currículo ainda precisa se desenvolver nessa escola.

O convívio com a diversidade e a promoção de vivências democráticas é um primeiro passo, sem dúvida de grande importância, e um dos aspectos que diferencia essa instituição daquelas ditas tradicionais. Julgamos, porém, imprescindível que essa noção seja ampliada, indo além das relações pessoais e transcendendo as situações imediatas, para que a escola alcance seus objetivos de forma mais eficaz. Conforme sustentam Apple e Beane (2001), a principal diferença entre a educação democrática e outros tipos de concepções educacionais progressistas é que sua finalidade não se restringe a melhorar a auto-estima dos alunos ou o ambiente em que eles convivem. Segundo eles, não basta amenizar as desigualdades no estabelecimento escolar, mas é necessário mudar as condições que as geram. Ainda que o convívio com as diferenças possa contribuir para a construção de alguma forma de solidariedade entre indivíduos de distintos universos socioculturais, é preciso buscar também alternativas de combate às disparidades. Assim sendo, corroboramos as idéias de Giroux (1993, p.56), segundo as quais a diferença não deve ser reconhecida apenas como um fim em si mesmo, mas é preciso compreender como é “(...) formada, anulada e revificada no interior e a despeito de relações assimétricas de poder”. Sem uma compreensão dos mecanismos de opressão e de injustiça, consideramos que não seja possível estimular uma ação social e política capaz de revertê-los.

O coordenador do 3º ciclo e do Ensino Médio explicou, em sua entrevista, que a escola possui essa preocupação na formação de seus alunos e procura desenvolver uma perspectiva de desafio a preconceitos e a desigualdades. Contudo, enfatizamos mais uma vez que, pelas observações participantes realizadas durante o período do trabalho de campo, pôde-se perceber que esse valor da escola ainda se revela muito mais no tipo de vivência por ela promovida do que nos conteúdos escolares. São necessárias maiores reflexões sobre as funções tanto das atividades pedagógicas não-convencionais quanto das disciplinas tradicionais, tendo em vista uma ressignificação de seus conteúdos e buscando reforçar a conectividade ou a integração curricular através dos projetos já desenvolvidos na escola. Com efeito, repensar o currículo e re-

priorizar as áreas de aprendizagem pode ser uma das chaves para que esta instituição consiga se aproximar daquilo que idealiza.

Repensar o currículo não corresponde a fazer uma nova listagem de conteúdos, mas implica refletir sobre as relações que se tem com o conhecimento e sobre as finalidades da escola. Acreditamos que um cuidado com essa questão também seja fundamental para que as formas críticas de aprendizagem que essa escola pretende desenvolver, não sirvam, como alerta Nogueira (2003, p.141), para reforçar as desigualdades escolares, através de uma formação dos setores mais privilegiados para “a excelência e a autonomia intelectual”, mas para dotá-los dos conhecimentos e da sensibilidade necessários para intervir e para promover transformações na realidade. Isso requer, entre outras coisas, a inclusão nos currículos de narrativas que não se encaixam nos pressupostos da narrativa mestra, abrindo espaço para sua vinculação às diferenças socioculturais e rompendo com concepções estáticas da sociedade. De fato, as relações sociais não são pré-ordenadas e fixas, mas refletem um processo vivo de interação e de negociações entre seus agentes.

Pode-se afirmar que um dos propósitos das teorias pós-modernas/pós-estruturalistas da educação é justamente oferecer categorias de análise que possibilitem uma mais profunda compreensão dos elementos de poder envolvidos na construção e na distribuição do conhecimento educacional. Tal compreensão, ao tornar essas relações mais visíveis e ao colocá-las em discussão, pode contribuir para seu enfraquecimento. De acordo com essa visão, não existiria em um discurso falso ou verdadeiro sobre a realidade, mas uma multiplicidade de discursos que a constroem, como resultado, dentre outros fatores, de relações assimétricas de poder, que não podem deixar de ser questionadas.

Defendemos, portanto, uma proposta pedagógica que responda aos desafios da pós-modernidade, sem cair no extremo relativismo ou no ceticismo a que conduzem certas orientações teóricas educacionais adeptas àquilo que por Burbules e Rice (1993) denominaram de “antimodernismo” e que não acreditam na possibilidade da ação transformadora da educação. De acordo com McLaren (1993), apesar de ser inevitável um certo relativismo, pois o conhecimento é contingente e contextual, uma educação emancipatória deve evitar orientações que não se posicionam em relação à opressão

humana e à injustiça social. Assim como esses autores, acreditamos na função crítico-transformadora da escola e na possibilidade de atuações coletivas comprometidas com a criação de novos processos sociais, de base solidária e democrática, e voltadas à busca de alternativas para combater nossos problemas sociais. De fato, o “pós-modernismo de resistência” (SILVA, M. Aparecida da, 2006), embora amplie as categorias de análise, não exclui de suas abordagens considerações sobre as diferenças entre as classes sociais, mas mantém o compromisso com o questionamento dessas desigualdades. Em consonância com isso, ressaltamos a necessidade de redefinir o papel da educação e do currículo, buscando formar as novas gerações em uma perspectiva de apreciação das diversidades socioculturais e de rompimento com os preconceitos a elas relacionados (CANEN, 2002), dada a heterogeneidade de nossa sociedade e a pluralidade dos marcadores identitários no mundo contemporâneo.

Consideramos, portanto, que a experiência formal de ensino analisada nesta pesquisa está comprometida, ao menos no âmbito das intenções, com alguns dos pressupostos anteriormente levantados. Conforme evidencia Santomé (1997, p.23):

Não podemos esquecer que a instituição escolar, através de suas práticas e ênfases, é coadjuvante nas maneiras de pensar, atuar, perceber e falar a respeito da realidade (...). Na aprendizagem de matérias como história, matemática, física, (...), etc., “constroem-se” possibilidades de perceber, interpretar e valorar a realidade; fomentam-se atitudes perante o mundo (...), influi-se na conformação de sentimentos e expectativas perante as pessoas com as quais convivemos e compartilhamos este planeta. O forte peso do conservadorismo atual contribui para que as questões morais, políticas e socioeconômicas sejam aspectos que tendem a desaparecer do vocabulário e, portanto, da práxis curricular. Ainda se pode constatar o medo de reconhecer e assumir que educar é uma ação política, não um trabalho meramente técnico.

Entretanto, em nossa concepção, a proposta analisada ainda precisa ser desenvolvida dentro de uma postura intercultural mais crítica e mais consistente, que enfatize o papel do currículo na articulação da educação a um projeto de sociedade menos excludente. As idéias aqui apresentadas não consistem em críticas à escola ou a seus profissionais, que mostram coragem em ousar e em encarar este desafio, submetendo-se, inclusive, aos olhares de fora. Ao contrário, buscamos estabelecer um diálogo e oferecer possíveis contribuições para essa experiência diferenciada e para os

estudos educacionais voltados a essa problemática. Assim sendo, nossas considerações derivam de um determinado modo de interpretar a educação, a qual, a nosso ver, não pode perder a dimensão do sonho e da aposta em projetos coletivos voltados para o combate às injustiças contra os menos privilegiados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria F. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.135-147.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares: subsídios para a discussão entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.99-124.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.18, n.43, p.46-57, dez 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun 2007.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002a, p.59-91.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997, 267p.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002b, p.39-57.

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001, 159p.

ARROYO, Miguel G. Currículo, cultura e poder. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, APUBH, p.23-31, 1997.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.131-164.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, p.91-110, jul/dez 2003.

BECKER, Howard S. **Métodos em pesquisa em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p.117-133.

BEYER, London E.; LISTON, Daniel P. Discurso ou ação moral? Uma crítica ao pós-modernismo em educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.73-102.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994, p.63-104.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Escritos de Educação**, Petrópolis, Vozes, p.39-54, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.171-183.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p.509-526, ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200011>. Acesso em: 29 jul 2007.

BRASIL. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional] Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96) / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 197p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: volume 1 – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000, 126p.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a, p.41-58.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v.III. Petrópolis: Vozes, 2005b, p.53-67.

BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.173-204.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, p.61-74, set/out/nov/dez 2002.

CARVALHO, Cyntia Paes de. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.155-166, jan/abr 2006.

CÊA, Geórgia S. Santos; LUZ, Antônio Santos. Empreendedorismo e Educação: reflexões sobre um velho sonho liberal. **Revista Espaço Acadêmico**, ano VI, n.63, ago 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/063/63cealuz.htm>>. Acesso em: 10 out 2007.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.22, p.89-100, jan/abr 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 12 out 2007.

CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996, 200p.

CONNELL, Robert W. *et al.* **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias e divisão social. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a, 228p.

CONNELL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995b, p.11-35.

CONNELL, Robert W. A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. **Teoria & Educação**, s.l., n. 1, 1990, p.45-64.

COOKSON JR., Peter W.; PERSELL, Caroline H. Internatos americanos e Ingleses – Um estudo comparativo sobre a reprodução das elites. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (Orgs.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p.103-119.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-149.

COSTA, Taís Almeida. **Currículo e competência**: uma orquestração possível? Um estudo de caso no ensino noturno da Rede Municipal de Betim. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CUNHA, Luiz Antonio (Coord.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986, 160p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.03-28.

DAVIES, Igor. História do movimento de objetivos na educação. In: **O planejamento de currículo e seus objetivos**. São Paulo: Edição Saraiva, 1981, p.53-71.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-161.

DESTRO, Denise; OLIVEIRA, Ozerina. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.140-150, jan/fev/mar/abr 2005.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**: ensino de empreendedorismo na educação básica. 2004. Disponível em: <http://www.dolabela.com.br/oferecidos/s_1.htm>. Acesso em: 10 out 2007.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 224p.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 1997, 136p.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Os limites do sentido no ensino da Matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.147-162, jan/jun 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 out 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. A Nova Sociologia da Educação na Grã-Bretanha. In: FORQUIN, J.C. **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.147-174.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p.187-198, jan/jun1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.09-65.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, s.l., n. 5, p.28-49, 1992.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ciclos da vida e escola por ciclos: a adolescência na escola. In: MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.73-89.

FRANCO, Creso; SZTAJN, Paola. Educação em ciências e matemática: identidade e implicações para políticas de formação continuada de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.97-114.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 330p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 218p.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v.III. Petrópolis: Vozes, 2005, p.165-181.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.

GIROUX, Henry; SIMON, Ivor. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.93-124.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.81-98.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo. In: NELSON, Cary; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.178-189.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001, 136 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 102p.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001, 269p.

HARGREAVES, Andy; EVANS, Roy. **Beyond educational reform: bringing teachers back in**. Buckingham: Open University Press, 1997, p.105-125.

KIEFER, Sandra. Berço de ouro. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 26 ago 2007. Caderno Economia, p.6.

KIZILTAN, Mustafa Ü; BAIN, William J.; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.205-231.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.165-183.

LOMBARDI, José Claudinei. Público e privado como categorias de análise em educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.59-96.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.59-89.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.119-152.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.09-40.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.225-233, nov 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. 13.ed. Campinas: Papyrus, 2006, 232p.

MOREIRA, Antonio Flavio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Autores Associados, n.18, p.65-81, set/out/nov/dez 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe18/07-artigo06.pdf>> Acesso em: 10 jun 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: **Aberto**, Brasília, ano 9, n.46, p.72-83, abr/jun 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, São Paulo, Cortez, 1994, p.07-37.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.133-144, mai/jun/jul/ago 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**, n.78, p.15-36, abr/2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art10.pdf>> Acesso em: 31 ago 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.15-33.

NORONHA, Olinda Maria. O público e o privado: teorias e configurações nas práticas educativas. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.145-154.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.945-958, out/dez 2004.

OLIVEIRA, Ozerina; Miranda, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p.67-81, jan/fev/mar/abr 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-60, jan/abr 2003.

OLIVEIRA, Renato José de; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.113-125, jan/fev/mar/abr 2000.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto, Portugal: Porto, 2005, p.47-59.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 183p.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 94p.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.11-28.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, n.42, p.143-152, fev 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100010>. Acesso em: 25 ago 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, p.405-427, set/2002.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986, p.31-54.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.99-124.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: NELSON, Cary; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.129-151.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p.05-24, jan/fev/mar/abr 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**, Instituto de Estudos Avançados/USP, São Paulo, p.46-71, mai/ago 1988.

SANTOS, Lucíola Lucínio C. P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1993, p.63-74.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; CAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p.13-59.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Atores Associados, 2004a, p.17-30.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b, p.09-57.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v.III. Petrópolis: Vozes, 2005, p.30-39.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.31-40.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.103-121.

SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da pós-modernidade - Resumo. In: 29a. **Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: NELSON, Cary; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.122-140.

SOUTO, Marta. Sobre incertezas e buscas no campo educacional. In: BUTELMAN *et al.* **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.67-108.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981, 211p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; ARROYO, Miguel González. **Tempos enredados**: teias da condição professor. 1998. 383f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p.133-158.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos, 2002, p.150-173.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p.68-96, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, dez 2003.

VIEIRA, Marta. Você pode ser rico e nem sabe. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16 set 2007. Caderno Economia, p.1;3.

VILELA, Rita Amélia T. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, Leila de A.; TURA, Maria de Lourdes R. **Sociologia para Educadores 2**: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartel, 2005, p.75-99.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 309p.

ZUIN, Antonio A. S., PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, Vozes, 2000.

YOUNG, Michael. O currículo e a 'nova sociologia da educação'. In: YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da 'nova sociologia da educação' a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000, 288p.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas realizadas com os professores

- Nome / Disciplina / Turmas

1) Trajetória acadêmica e profissional:

- a) Qual a sua formação e onde estudou?
- b) Há quanto tempo atua na área da educação?
- c) Em quais instituições já trabalhou / trabalha? Qual função exercia / exerce?

2) A Escola Albatroz:

- a) Há quanto tempo trabalha na Escola Albatroz?
- b) Por que escolheu trabalhar nesta instituição?
- c) Como foi selecionado?
- d) Quais as principais diferenças entre esta escola e as outras onde já trabalhou / trabalha?
- e) Conhece o projeto pedagógico e o regimento escolar da Escola Albatroz? Participou de sua elaboração?
- f) Considera a escola inovadora? Em quais aspectos?
- g) Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos da proposta construtivista?

3) O trabalho em sala de aula:

- a) Como é realizada a seleção dos conteúdos e o planejamento das aulas?
- b) Como é feita a escolha dos livros didáticos?
- c) Quais métodos e materiais são utilizados para trabalhar os conteúdos?
- d) Com que dificuldades se defronta em sua prática pedagógica nesta instituição?
- e) O que acha da orientação pedagógica desta escola, em especial do sistema de avaliação?
- f) Em sua opinião, qual é a importância (ou o principal objetivo) do ensino de sua disciplina na formação dos alunos?

4) A formação voltada ao multiculturalismo:

- a) O que pensa sobre o papel da escola na formação de alunos sensíveis às diversidades socioculturais?
- b) Questões como diferenças sociais, de gênero, de raça e outras são abordadas em suas aulas? Em quais momentos e de que forma? Há uma relação com os conteúdos formais de sua disciplina?
- c) Como é a integração dos alunos bolsistas e portadores de necessidades especiais?
- d) Acredita que os alunos dessa escola compreendem e respeitam as diversidades socioculturais? Por quê?
- e) O que precisa melhorar para alcançar esse objetivo? OU: Como alcançar esse objetivo de forma ainda mais eficaz?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com o coordenador

1) Trajetória acadêmica e profissional:

- a) Qual a sua formação?
- b) Há quanto tempo atua na área educacional?
- c) Em quais outras instituições já trabalhou / trabalha? Qual função exercia / exerce?

2) A Escola Albatroz:

- a) Há quanto tempo trabalha na Escola Albatroz?
- b) Por que escolheu trabalhar nesta instituição?
- c) Participou da elaboração do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola?
- d) Em sua opinião, quais são os diferenciais desta escola?
- e) Quais são os aspectos positivos e negativos da proposta construtivista?
- f) Como julga a participação dos pais em relação às propostas da escola e à vida escolar dos filhos?

3) O trabalho em sala de aula:

- a) Como é realizada a seleção dos conteúdos e o planejamento das aulas na escola?
- b) Você acha importante o uso do livro didático? Como é feita a escolha dos livros didáticos?
- c) De que forma são selecionados os professores? Eles conhecem a proposta pedagógica e o regimento escolar?
- d) Quais as principais dificuldades do corpo docente ao colocar em prática as propostas da escola?

4) A formação voltada ao multiculturalismo:

- a) O que pensa sobre o papel da escola na formação de alunos sensíveis às diversidades? Isto é discutido nas reuniões pedagógicas?

- b) Os professores recebem orientação para que questões como diferenças sociais, de gênero, de raça e outras, como cidadania, solidariedade e responsabilidade social, sejam abordadas em sala de aula? Nos conteúdos de cada disciplina?
- c) Como é a integração dos alunos bolsistas e portadores de necessidades especiais? Como os bolsistas chegam até a escola (como são selecionados) e como é seu rendimento?
- d) Acredita que os alunos desta escola compreendem e respeitam as diversidades socioculturais, estão preparados para ser bons cidadãos? Por quê?
- e) Como alcançar esse objetivo de forma ainda mais eficaz?
- f) Na sua opinião, em quais outros aspectos a escola ainda poderia se desenvolver?
- g) Para finalizar, fale um pouco do perfil da turma X, em especial em relação a essas questões.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com o diretor

1) Trajetória acadêmica e profissional:

- a) Qual a sua formação?
- b) Há quanto tempo atua na área educacional?
- c) Em quais outras instituições já trabalhou / trabalha? Qual função exercia / exerce?

2) A Escola Albatroz:

- a) Há quanto tempo está na Escola Albatroz?
- b) Fale um pouco sobre a história da escola e sobre sua participação.
- c) Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico? Quando foi elaborado? Quando aconteceu a última reformulação?
- d) Como julga a participação dos pais em relação às propostas da escola e à vida escolar dos filhos?
- e) Quais são os aspectos positivos e negativos da proposta construtivista?
- f) Em sua opinião, quais são os principais diferenciais desta escola?
- g) Cite os aspectos em que a escola tem desenvolvido e outros em que ainda precisa desenvolver. Qual o papel dos professores neste contexto?

3) A formação voltada ao multiculturalismo:

- a) O que pensa sobre o papel da escola na formação de alunos sensíveis às diversidades? Isto é discutido nas reuniões pedagógicas?
- b) Questões como diferenças sociais, de gênero, de raça, cidadania, solidariedade e responsabilidade social são abordadas na escola? Em que momentos?
- c) Como é a integração dos alunos bolsistas e portadores de necessidades especiais?
- d) Acredita que os alunos desta escola estão preparados para ser bons cidadãos? Eles compreendem e respeitam as diversidades socioculturais? Por quê?
- e) Como alcançar esse objetivo de forma ainda mais eficaz?

ANEXO A – Competências definidas no projeto político-pedagógico da Escola Albatroz para as disciplinas analisadas no 3º ciclo

- **Matemática:**

- Ocupar, situar-se e utilizar adequadamente o espaço, ampliando suas noções sobre o mundo físico, classificando e seriando seres e objetos, organizando o ambiente, materiais e situações da vida diária;
- Utilizar dos conhecimentos e da intuição Matemática como base para a criação de novas estratégias de pensamento e ação, percebendo a Matemática como construção histórica e possibilidade de transformação;
- Resolver situações-problema, raciocinando e comunicando-se matematicamente, integrando conhecimentos, buscando estratégias, recursos e procedimentos apropriados, valorizando o esforço, a persistência e a criatividade;
- Ampliar o senso estético, a capacidade de organização e orientação, diferenciando o real da representação através do estudo da geometria;
- Identificar e utilizar números nas diversas situações do dia-a-dia, percebendo regularidades, construindo o significado de número natural e racional, percebendo a multiplicidade de suas aplicações;
- Realizar medições de diversas ordens, percebendo o real como passível de mensuração e identificando as situações do cotidiano em que se usam as diferentes medidas;
- Ler e produzir gráficos e tabelas, coletando e organizando dados, analisando e interpretando informações, percebendo o caráter universal da linguagem estatística.

- **Ciências Naturais:**

- Compreender-se como ser em evolução, parte da totalidade dinâmica da natureza, provocando, observando e reconhecendo as transformações que ocorrem no ambiente, nos materiais e em nós mesmos, e as implicações dessas mudanças no processo de desenvolvimento pessoal, social e planetário;
- Valorizar e buscar qualidade de vida, compreendendo a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos, cuidando adequadamente do próprio bem-

estar;

- Participar do esforço de preservação e equilíbrio do meio-ambiente, reconhecendo a diversidade de ambientes e de seres, identificando como se relacionam no ambiente, construindo a idéia de cadeia alimentar, interdependência e sistema, e reconhecendo o papel crítico do ser humano na ecologia como agente de transformação;
- Construir uma consciência ecológica, reconhecendo a existência de recursos renováveis e não renováveis e do uso abusivo de determinadas matérias-primas, percebendo as implicações dos materiais na nossa vida, identificando onde são encontrados, como se formam, qual sua função e como podem ser transformados;
- Utilizar a energia e suas fontes de maneira consciente, sem desperdícios, compreendendo ser ela responsável pelo funcionamento dos corpos e objetos, reconhecendo sua presença permanente em nossas vidas em suas diversas modalidades;
- Alcançar uma consciência crítica em relação às conquistas científicas e tecnológicas, compreendendo a ciência como uma atividade humana histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural, valorizando sua contribuição para a melhoria das condições de vida e reconhecendo os impactos que pode causar à natureza, elaborando juízo sobre riscos e benefícios das tecnologias;
- Desenvolver atitudes investigativas – curiosidade, observação, análise, formulação e verificação de hipóteses, investigação – reconhecendo o processo de construção do conhecimento científico, assim como a inexistência de verdades absolutas;
- Ser capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento, valorizando o trabalho em grupo, respeitando opiniões divergentes.

- **Projetos Especiais:**

- Desenvolver valores éticos universais e pautar sua ação por eles, compreendendo as pessoas na igualdade essencial de todos os seres humanos e na singularidade absoluta de cada indivíduo;
- Estabelecer relacionamentos fundados no respeito mútuo, no equilíbrio, na complementaridade, na sensibilidade e na solidariedade;
- Harmonizar uma auto-estima elevada com uma postura de humildade, exercitando a

introspecção, a contemplação e a percepção de si mesmo;

- Manter o centramento e o autocontrole diante de situações potencialmente estressantes, cultivando uma postura de confiança e otimismo frente a dificuldades;
- Desenvolver o a autoconsciência, o autoconhecimento e o potencial humano, compreendendo as condições necessárias para a saúde física, mental e emocional reconhecendo-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais;
- Estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros e repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Prevenir e solucionar problemas de ordem física e emocional, atentando para a correção da postura, regulando o esforço e desenvolvendo as competências corporais, emocionais e sociais de modo saudável e equilibrado;
- Alcançar uma postura crítica em relação aos padrões divulgados pela mídia, evitando o consumismo e o preconceito, reconhecendo a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal existentes nos diferentes grupos sociais e compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos;
- Interferir no espaço de forma autônoma, reivindicando locais adequados para atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão.

ANEXO B – Grupos de discussão do projeto político-pedagógico da escola investigada

Grupo Temático 1:

Princípios, Finalidades, Fundamentos Epistemológicos,
Político-sociais / Perfil do Educador da Escola / A Comunidade
Escolar

Grupo Temático 2

Valores da Escola / O Exercício da Autoridade

Grupo Temático 3

Organização do Ensino por Ciclos de Formação / Conteúdos
Curriculares / Atividades Extra-classe

Grupo Temático 4

Educação Infantil / Instalações

Grupo Temático 5

Ensino Fundamental e Médio / Instalações

Grupo Temático 6

Avaliação / Classificação e Reclassificação

ANEXO C – Competências referentes ao 1º semestre do ano letivo, lançadas para o 3º ano do 3º ciclo

- Matemática: não tivemos acesso às competências da etapa

- Ciências Naturais:
 - Reconhecer as etapas do método científico, compreendendo que as descobertas científicas não são verdades universais e que podem ser alteradas por novas descobertas, através da leitura e análise de reportagens científicas, exercícios, bem como a análise e a discussão do filme “Óleo de Lorenzo”;
 - Perceber o caráter provisório da ciência a partir da discussão de algumas explicações dadas por diferentes naturalistas, em diferentes épocas, aos processos de transformação dos organismos ao longo do tempo evolutivo, através da prática de experimentos, exercícios e júris simulados;
 - Construir o conceito de evolução, mutação, adaptação e seleção natural a partir da construção de modelos explicativos e grupos de discussão;
 - Identificar e reconhecer os diversos métodos e suas funções na sociedade para a construção do conhecimento, através de discussões e atividades experimentais;
 - Criar e aplicar modelos com o objetivo de solucionar problemas diversos, através do levantamento de vários mitos, bem como sua análise, interpretação para verificação da validade dos fenômenos elétricos;
 - Conhecer os momentos marcantes da história da vida na Terra, em sua dimensão espaço-temporal (origem da vida, evolução dos processos de obtenção de energia, surgimento da condição eucariótica e da multicelularidade, diversificação dos seres vivos no ambiente aquático e conquista do ambiente de terra firme), reconhecendo os fósseis como evidência da evolução, por meio de exercícios, filmes e debates;
 - Identificar e compreender as idéias lamarckianas e darwinianas como tentativas científicas para explicar a diversidade de seres vivos, influenciadas por fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos, bem como a Teoria Sintética da Evolução, por meio da realização de exercícios e grupos de discussão;

- Compreender o fenômeno de isolamento evolutivo, como fator formador de novas espécies, por meio da análise e interpretação de figuras;
- Compreender os fenômenos e efeitos elétricos a partir de observações e experimentos diversos;
- Compreender a origem e o efeito dos diversos fenômenos elétricos, por meio de análises e observações dos mesmos.

- Filosofia:

- Ser capaz de posicionar-se criticamente a partir de um problema moral, utilizando os conceitos que concernem a ética, através de debates sobre temas da atualidade.

- Aikidô:

- Perceber os momentos de desconexão em si mesmo e aplicar os princípios de unificação de mente/corpo, revertendo este estado;
- Ser capaz de aplicar princípios de unificação na técnica escolhida (meditação, espada ou bastão) no início do semestre.

- Assembléia Escolar:

- Expressar idéias e sentimentos de maneira construtiva, visando à resolução harmoniosa de conflitos e à reflexão sobre as questões levantadas;
- Ser capaz de ouvir os outros, respeitando seus pontos de vista nos debates.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)