

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PAULA ADRIANA PERILLO

**O DESENCONTRO ENTRE O MATERIAL DIDÁTICO E A
DIVERSIDADE CULTURAL NUMA REDE FRANCISCANA DE
ENSINO: UM ESTUDO DE CASO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PAULA ADRIANA PERILLO

O DESENCONTRO ENTRE O MATERIAL DIDÁTICO E A
DIVERSIDADE CULTURAL NUMA REDE FRANCISCANA DE ENSINO:
UM ESTUDO DE CASO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Branca Jurema Ponce

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

Este trabalho desenvolve um estudo sobre o material didático elaborado por uma Rede de Ensino privado, tendo como referência a experiência de uma das unidades que compõe essa rede, cuja localização é no bairro do Pari, região metropolitana de São Paulo.

Por apresentar uma singularidade em seu corpo docente em relação às demais unidades, a pesquisa focaliza em primeiro plano a realidade local, analisando as necessidades e as práticas presentes no uso desse material em sala de aula, com alunos de 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental II.

No contexto estudado ocorre o encontro de duas forças opostas: de um lado, a proposta curricular desse sistema de ensino apresentada de forma apostilada, configurando uma standardização na elaboração e proposição do currículo escolar, do outro lado, um corpo docente formado por alunos estrangeiros, que apresenta uma grande diversidade étnico-cultural, demonstrando dificuldades no domínio da língua portuguesa e alunos brasileiros representando a minoria nessa agrupação.

A argumentação desse estudo está desenvolvida com apoio teórico de autores como, J. Gimeno Sacristán (1998, 1999, 2000, 2002, 2007), Paulo Freire (1981, 1982, 1996, 2000, 2001), Peter McLaren (1997, 2000), Michel Apple (2001, 2006), Antônio Flávio Moreira (1990, 2001, 2006), Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2007).

O estudo conclui que há um desencontro entre o material didático homogeneizante e a diversidade cultural presente na instituição estudada.

Palavras-chave: currículo, standardização, diversidade cultural, material didático.

ABSTRACT

This paper develops a study about the didactic material elaborated by a private school system, based on the experience of one of its schools located in Pari, which is a neighborhood in the metropolitan region of São Paulo.

For presenting uniqueness in its student body when compared with other schools, the research focuses initially on its local reality, analyzing the necessities and the existing practices when using this material in the classroom, with 5th to 7th grade students in Elementary School II.

In the studied context there are two opposing forces: the curricular purpose of this teaching system presented in handouts configuring a standardization in the elaboration and proposition of the school curriculum, and a student body formed by foreign students, which presents a great ethnic cultural diversity, showing difficulties in expressing themselves in Portuguese as well as Brazilian students, who are the minority on this group.

The argumentation of this study has been developed based on theoretical support from authors as J. Gimeno Sacristán (1998, 1999, 2000, 2002, 2007), Paulo Freire (1981, 1982, 1996, 2000, 2001), Peter McLaren (1997, 2000), Michel Apple (2001, 2006), Antônio Flávio Moreira (1990, 2001, 2006), Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2007).

The study concludes there is a mismatch between the homogenizing didactic material and the cultural diversity found in the studied institution.

Keywords: curriculum, standardization, cultural diversity, didactic material.

À minha família

Meus pais, *Izilda e Sérgio*, com quem aprendi desde cedo o valor da educação;

Meu filho, *Caio*, com quem aprendi muito mais que ensinei;

Ao meu marido, *Carlos Cezar*, companheiro, amor e amigo, que me fez acreditar nesta conquista.

Agradecimentos

A Deus, por ser o refrigerio da minha alma, em momentos que esta conquista parecia impossível;

Ao Grupo Bom Jesus, pelo acolhimento e concessão ao espaço para a realização deste estudo;

À revisora, professora, amiga Lucy Aparecida Paiva, por seu trabalho de revisão ortográfica, contribuições, apoio e partilha nas reflexões;

Aos professores e alunos da unidade Bom Jesus Santo Antônio do Pari, pelas contribuições e pelos momentos de partilha;

À CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, em especial à amiga Edelnice Elliott, por seu apoio e contribuições;

À professora Dr^a Branca Jurema Ponce, pelas preciosas orientações e dedicação a este trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pelo acolhimento;

Aos professores Dr. Antonio Chizzotti e Dr. José Cerchi Fusari pelos comentários e contribuições na banca de qualificação.

O mundo não é humano só por ser feito de humanos, e não se torna humano só por nele se fazer ouvir a voz humana, mas sim quando se torna objeto de diálogo.

Hannah Arendt

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
O caminho	12
A nova escola	14
Mudar é preciso.....	14
Objetivo do estudo.....	20
Estudo de caso como método.....	23
CAPÍTULO UM: CARACTERIZAÇÃO DO CASO.....	28
1.1. O bairro Pari.....	29
1.2. Do colégio Santo Antônio do Pari ao Grupo Bom Jesus.....	32
1.2.1. Colégio Santo Antônio do Pari.....	32
1.2.2. O Grupo Bom Jesus.....	35
1.2.3. Material didático do Grupo.....	37
1.2.4. Os professores da instituição.....	44
1.2.5. Os pais e alunos do colégio.....	46
1.2.6. O dia a dia do colégio.....	48
CAPÍTULO DOIS: CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL NUMA VISÃO CRÍTICA.....	50
2.1. Aspecto político-social-pedagógicos do currículo.....	51
2.2. Currículo: uma abordagem histórica.....	52
2.3. Cultura e diversidade cultural.....	60
2.4. Projeto político-pedagógico.....	64
2.5. Material Didático.....	67

2.6. Currículo Estandarizado.....	69
2.6.1. A avaliação direcionada aos alunos num currículo estandarizado.....	74
CAPÍTULO TRÊS: O CASO.....	77
3.1. Procedimentos Metodológicos.....	78
3.2. A entrevista.....	79
3.3. As observações.....	81
3.4. Dados Quantitativos.....	90
Considerações Finais.....	96
Referências Bibliográficas.....	99
Apêndices.....	107

INTRODUÇÃO

Os sonhos são projetos pelos quais se luta.
Sua realização não se verifica facilmente,
sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços,
recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.

(Paulo Freire)

Se utópicos ou idealistas, nós, professores sempre buscamos algo mais em nosso dia a dia, em nossas aulas. Projetamos a cada ano, a cada série, um ideal e por ele lutamos, emocionamo-nos, brigamos. Porém esse trabalho só é real para aqueles que, ao entrar em sala de aula, veem em seu aluno, a realização do amanhã. Para isso, acreditam na Educação Escolar como o único caminho de libertação de um sistema social marcado pela exploração, exclusão e manipulação do homem.

Mesmo acreditando nessa força da Educação Escolar para a sociedade, nosso trajeto é marcado por muitos obstáculos e adversidades, questões que necessitam de um olhar crítico nos ambientes escolares e precisam ser estudadas e reveladas por todos aqueles que buscam por outra educação que não a tão excludente e opressora escola atual, que mesmo após tantas mudanças, teorias e estudos, consegue mascarar métodos meritocráticos que

continuam estigmatizando alunos bons e alunos ruins, arruinando vidas, e infelizmente, desperdiçando talentos.

Mas como educadora não posso desistir e com outros educadores me fortaleço e enfrento “a pedra no meio do caminho”; esse é nosso desafio, enquanto educadores, enquanto seres humanos.

O curso de mestrado também está sendo meu grande desafio, mas como todos os outros, sei que também superarei mais esse, e mesmo em meio de tantas dificuldades, estou certa de que o concluirei; pois essa busca me ajudará a contribuir para a construção de uma escola menos injusta, menos seletiva e mais acolhedora, uma escola onde os alunos possam dizer livremente “não”, como Mário Sérgio Cortella afirma

A Educação e a Escola soam os lugares nos quais podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso não. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano *versus* humano; não à Ciência exclusivista, não ao poder opressor. (CORTELLA, 2006a, p. 157)

O CAMINHO

Meu envolvimento com a educação, mais precisamente o magistério, tem início no final de 1988, quando terminei a 8ª série e no ano seguinte, o governo do Estado implantaria um curso em Santo André, já que fizera o mesmo em outros municípios e estava sendo um sucesso; era o CEFAM¹. Essa proposta foi criada em 1988 e surge como um projeto especial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar professores, no magistério, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Esse movimento ocorreu quando foi extinto o curso normal e, no campo do ensino profissionalizante de Ensino Médio, criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental I. Com a nova lei de Diretrizes e Bases da

¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Educação (LDB) de 1996, a educação profissional de nível médio técnico voltou a organizar o currículo independente do Ensino Médio, que passou a ter base nacional comum, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas². Nessa proposta, os alunos receberiam um salário mínimo para estudar, em período integral, o curso de Magistério. A ideia de receber para estudar confesso que me chamou atenção, apesar de que teria aulas em período integral. Porém era preciso prestar um vestibulinho, pois as vagas eram limitadas, apenas 120 para todo o município e a procura era muito grande. Apesar da demanda de candidatos, fui aprovada e ali iniciaria uma carreira, ainda não tão longa, na área da Educação.

No CEFAM, aprendi a exigir qualidade de ensino, a lutar por meus direitos e a olhar para a escola pública como um patrimônio público, portanto para todos da mesma maneira, sem diferenças, pois é tão paga quanto à escola particular, uma vez que pagamos impostos.

Ali, troquei meu papel de aluna expectadora de um processo de ensino, por um de aluna mais reflexiva, agente, solicitada a todo instante a participar e opinar. Essa inversão de postura custou-me bastante, não fui acostumada assim, às vezes, não sabia qual era meu verdadeiro papel na sala. Nesse momento, meus professores apareciam para orientar, foi então que percebi e conheci o papel do professor orientador pautado em Paulo Freire, quando afirma que

Não há docência sem discência, as duas explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p.23)

² *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>, visitado em 17/07/2009.

Assim, dei-me conta de um lado da Educação Escolar que desconhecia: da Educação possível, facilitadora, sem rótulos, a Educação para todos.

A NOVA ESCOLA

O clima dessa nova escola era maravilhoso, nunca encontrei, em minha vida escolar, tantos professores juntos com garra para o trabalho. Todos nos motivavam, com grandes ideais em relação à Educação. Desde o início já nos tratavam como futuros educadores, e como tais, devíamos ser agentes transformadores de uma sociedade. Essa ideia ficou muito fixa em minha mente e tem sido meu fio condutor todos os dias, quando entro em sala de aula.

Lá, meus professores despertaram meu espírito crítico e a vontade de lutar por uma sociedade mais justa. Começamos nossa primeira luta, reivindicando uma sede própria, dividíamos o espaço com vários alunos do 2º grau normal, hoje o Ensino Médio e, geralmente, ficávamos sem sala, tendo aulas nos corredores da escola, ora sendo chamados de marmiteiros, ora de agitadores que tumultuavam a “ordem pública”. Essa luta teve duração de dois anos, finalmente o governo cedeu uma verba para o aluguel do prédio de um colégio particular que ficava fechado durante o dia e conseguimos nosso espaço. Não faltaram outros conflitos, mas da mesma forma, fomos conquistando tudo de que precisávamos.

MUDAR É PRECISO

Terminei meu curso de Magistério, em 1992, com mais perguntas do que antes de iniciá-lo. Estava repleta de dúvidas, mas com uma certeza: mudar era preciso. Lembrando-me sempre de que *“mudar é difícil, mas é possível, para isso é necessário programar nossa ação político-pedagógica para obter o êxito na prática pedagógica”*. (FREIRE, 2001)

Sabia o que eu não queria ser e carregava dentro de mim uma recomendação da professora de didática “*se acharem que não têm vocação para serem professoras, não sejam*”.

Precisava “experimentar” todas as teorias estudadas, queria fazer a diferença. Fiquei como professora eventual na rede pública durante ano de 1993. Errei, acertei, experimentei e percebi que quando temos objetivos, alcançamos vitórias que fazem a diferença para nossa carreira.

Ainda em 1993, ingressei para a faculdade. Um curso de Letras, em Santo André. Lecionava durante o dia e estudava à noite, já sabia que não queria sair da carreira do magistério, então investi nessa ideia. Durante os anos seguintes, lecionei em escolas da rede pública, já como professora de Português, além também de ter sido contratada nessa época para lecionar na APAE³ de Santo André. Nessa, realmente, havia dificuldade de aprendizagem e cada etapa ensinada para o aluno e conquistada por ele, era uma vitória a ser comemorada pelo corpo docente.

Em 2000, passei pelo processo de seleção e fui escolhida para ocupar a função de professora de Língua Portuguesa, no CEFAM de Santo André. Embora tenha me formado naquele lugar, vi muitas conquistas alcançadas por minha turma, desperdiçadas. Já não havia o mesmo idealismo no coração daqueles professores. Os alunos estavam desanimados e pareciam mais preocupados em receber a bolsa de estudos. Havia, naquele ano, muita especulação de que esse curso acabaria no ano seguinte⁴. Compreendi a tristeza de muitos. Ainda assim, reuni-me com professores de disciplinas afins e desenvolvemos diversos projetos sobre a linguagem na Educação Infantil.

³ Associação de pais e amigos do excepcional.

⁴ Em 2006 todos os CEFAM's já haviam sido extintos. Gabriel Chalita, Secretário de Estado da Educação em São Paulo entre 2002 e 2006, declarou na época que o fim desse projeto devia-se a dois motivos: primeiro, o dinheiro gasto nesse programa seria investido em cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia; segundo, a mão-de-obra formada nele não é absorvida pelo mercado, pois de acordo com a LDB, em vigor desde 1997, é preciso formação universitária para a carreira de professor.

Aquele ano foi tranquilo e apesar dos projetos já preparados para 2001, meu trabalho foi interrompido, pois para o ano seguinte a lei havia mudado e as aulas desse curso seriam atribuídas pela Diretoria de Ensino, como todas as outras. Não restando mais aulas para mim, parti para a rede privada, onde no ano seguinte, em 2002, fui contratada para lecionar a Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental II, por um colégio particular de grande porte, localizado na região metropolitana de São Paulo, no bairro do Pari. Um colégio franciscano, “Santo Antônio do Pari”, que concentra em seu corpo discente, árabes, coreanos e brasileiros.

A localização do bairro justifica essa diversidade cultural. Em 1924 tornou-se um bairro de confluência de imigrantes italianos, a seguir de bolivianos e hoje de árabes e coreanos, graças à alta concentração do comércio nesse lugar e também por ficar a apenas dois quilômetros do centro da cidade.

Ao me deparar com tal situação, fiquei preocupada, pois como lecionaria a língua materna para aqueles alunos? Qual língua, afinal, aqueles alunos tinham como materna. Eram várias as perguntas que passavam por minha mente.

Fui buscar respostas, matriculei-me ainda em 2002, numa especialização em minha área, no curso de “Língua e Literatura”, na Universidade Metodista, em São Bernardo do Campo. O curso teve duração de um ano e meio, nesse ínterim, fui organizando alguns materiais e projetos que desenvolvi com outros professores cujas preocupações com o ensino da língua eram as mesmas que as minhas. O curso de especialização foi bom, pois promoveu-me uma atualização em relação ao sistema de ensino da língua, percebi a necessidade de um ensino que desenvolvesse o espírito crítico do aluno e que fosse menos repressivo, diferenciando a língua falada da língua escrita. Entretanto, não foi o suficiente para atender as minhas preocupações e expectativas daquele local de trabalho.

Em 2003, houve uma grande ruptura no trabalho do corpo docente. Por questões financeiras, a direção daquele colégio mudou e a maioria dos funcionários foi demitida, restando somente eu de minha área. Os que ficaram, foram convidados a “vestir a camisa da nova *empresa*”. Ao dizer sim, professores e funcionários não sabiam quais seriam as consequências de tal afirmação.

A proposta pedagógica mudou totalmente. A nova equipe de coordenação chegou ao colégio para apresentar-se aos professores, e apresentar também o novo colégio, do qual agora fazíamos parte.

Ganhamos uniformes, jalecos e materiais de trabalho. A partir de agora, não precisaríamos elaborar projetos nem material de trabalho, tudo seria providenciado pelo CEP⁵. A cada trimestre receberíamos um cronograma com o *kit* completo, informando os conteúdos e datas a serem trabalhados, tudo já calculado por pessoas “especialistas” do grupo, porque agora fazíamos parte de uma nova “família” ligada ao grupo Bom Jesus. Senti-me fora do processo de ensino-aprendizagem, apesar de ser a professora daquela instituição.

Levou certo tempo para eu e meus colegas nos acostarmos com toda essa maratona e informações que também eram repassadas por nós aos alunos. A cada dúvida, telefonávamos para a sede localizada em Curitiba, onde os coordenadores de área estão concentrados, para recebermos orientações, por exemplo, de como aplicar o material em sala de aula, ou a permissão para alterarmos a ordem de algum conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Percebi que naquele momento não existia “pensamento profissional próprio” porque

o professor fica muitas vezes inevitavelmente preso na opção e no conflito de depender-residir quanto à diretriz exterior. A longo prazo

⁵ Centro de Estudos e Pesquisas, em Curitiba, formado por professores da rede Bom Jesus. Tem por finalidade preparar e coordenar a proposta curricular das diversas áreas de conhecimento no Bom Jesus, sugerir formas para abordar cada conteúdo, além de monitorar toda a aplicação e os resultados desse trabalho em sala de aula.

se provoca o desarme cultural, técnico e ideológico do professorado. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 142)

Para facilitar o trabalho dos professores e coordenadores de área, foi enviada dessa sede, uma assessora pedagógica à unidade Pari para cuidar dos assuntos administrativos e pedagógicos. Parte desse trabalho é atribuída, hoje, a mim na função de professora regente, cujas responsabilidades são acompanhar o desenvolvimento pedagógico de cada aluno, auxiliá-lo e informar à família do rendimento escolar dele; além desse papel, desenvolvo também a função de professora de Língua Portuguesa e de Produção de Texto, conforme mencionado anteriormente.

A uniformidade do colégio vai além das roupas e dos jalecos que alunos e professores vestem, chega também às salas de aula de São Paulo ao Sul do País. Há no total vinte e sete unidades espalhadas pelo Brasil - especialmente no Sudeste e Sul - além das escolas conveniadas que são diversas, conforme indicado abaixo, no quadro 1.



Quadro 1: Estados brasileiros que possuem unidades do Grupo Bom Jesus

Para Lonza (2005), a ideia de uniformizar pode caracterizar uma categoria ou função dentro de um contexto pré-determinado. No entanto, essa forma arbitrária de agrupamento ou organização pode gerar uma redução da individualidade de cada ser humano.

De acordo com o Dicionário Michaelis, uniforme é algo com uma só forma, que não varia, é idêntico. Tornar uniforme é igualar (-se), padronizar (-se). A uniformidade, ainda na definição apresentada no dicionário, é monotonia, regularidade.

Essa padronização imposta pela instituição está presente no cronograma escolar que todas as unidades devem seguir, na apostila que os professores devem utilizar em sala de aula, nas avaliações que trimestralmente são aplicadas aos alunos, como também na metodologia do professor. Só não conseguiram padronizar o sucesso escolar desses alunos nessa nova concepção metodológica.

Esse quadro suscitou minha vinda ao curso de mestrado, carregando comigo algumas perguntas que povoam as salas de aulas e deixam marcas profundas no cotidiano escolar. Porque acredito que

O grande desafio humano é resistir à sedução do repouso, pois nascemos para caminhar e nunca para nos satisfazer com as coisas como estão. A insatisfação é um elemento indispensável para quem, mais do que repetir, deseja criar, inovar, refazer, modificar, aperfeiçoar. (CORTELLA, 2006a)

OBJETIVO DO ESTUDO

Busquei – com o mestrado – compreender melhor as mudanças que ocorrem no ensino. Minha proposta inicial, quando ingressei nesse curso era aprofundar-me nas dificuldades e desinteresse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Por meio de leituras propostas pelas disciplinas estudadas e orientações recebidas, fui, aos poucos, percebendo que tais problemas apresentados estavam associados à própria estrutura da língua que não é dominada pelos alunos estrangeiros durante o processo ensino aprendizagem. Essa situação fez-me refletir sobre o foco de minha pesquisa. Depois de muita reflexão e diálogo com a orientadora, conclui que o objetivo do estudo era buscar entender como ocorre o encontro do material didático, que expressa uma proposta curricular *standardizada*⁶, com a diversidade étnico-cultural da escola.

Para tanto, a pesquisa será fundamentada em Gimeno Sacristán, Paulo Freire e Peter McLaren para analisar o conceito de currículo, associando à concepção de currículo do sistema de ensino em estudo.

Um levantamento de teses de mestrado e doutorado foi feito no banco da CAPES⁷ para se constatar o que se falou em pesquisa sobre *material didático*. A princípio priorizou-se como palavra-chave a expressão *material didático*, resultaram cento e trinta e nove pesquisas, apenas no ano de 2008. Percebeu-se que a maioria focava o livro didático em alguma área do conhecimento, outras se restringiam à área da saúde. Numa tentativa de especificar a busca, a expressão *sistema apostilado* foi cruzada com o período de 2000 a 2008, sendo encontradas até o mês junho de 2009, duas pesquisas de mestrado, uma de 2005 e outra de 2008.

⁶ Segundo o dicionário Michaelis, *standardizar* é reduzir a um só tipo; fixar os modelos de fabricação, padronizar: standardizar a fabricação de automóveis. Michael Apple, no texto “Mercados, standardizações e desigualdades” (2003), expõe claramente a questão dos métodos de ensino standardizados e do currículo standardizado, tradicional, ou até mesmo monocultural, tornando as escolas cada vez mais semelhantes.

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Carlos Eduardo Mendes Gouveia desenvolveu sua pesquisa de mestrado, em 2005, pela Universidade Católica de Santos, no curso de Educação, sob o título *Recursos didáticos para o ensino de Física no nível médio: um estudo do uso de sistemas apostilados em escolas particulares de cidade de Santos-SP*, teve como objetivo refletir sobre o uso do sistema apostilado nas aulas de Física, investigando como os professores estabeleciam a relação entre o conhecimento científico, oriundo desse material, e a apropriação que os alunos faziam dele. Afirma que o estudo realizado permitiu-lhe verificar que assim como todo material didático, o uso dessas apostilas dependerá da experiência e domínio que o professor tiver sobre o conteúdo que ensina. Declara ainda que embora haja uma rigidez nesse material, os docentes revelaram ter relativa autonomia na dosagem, sequência e abordagem dos temas.

Já Fernanda Borges de Andrade desenvolveu seu estudo de mestrado, em 2008, pela Universidade de Uberaba, no curso de Educação, com o título *Os pacotes didáticos e a autonomia do professor*. Ela questiona em sua pesquisada a autonomia do professor frente aos pacotes didáticos. Afirma que é exigência de uma educação moderna a participação ativa, crítica e criativa tanto dos docentes como dos discentes, entretanto a lógica do ensino apostilado contrapõe-se a essa realidade, pois se caracteriza como a “mcdonaldização” do ensino propiciado pela massificação da cultura. Seu estudo, no entanto, fê-la constatar que a autonomia é viável e tende a se apresentar até em ambientes menos propícios. Em relação à singularidade e à criatividade, a autora conclui que elas são traços humanos que estimulam a ação, a reação e criam espaços de resistência.

A questão central da pesquisa em estudo é como ocorre o encontro do currículo prescrito apresentado de forma apostilada com a diversidade cultural encontrada na unidade escolar Santo Antônio do Pari, pertencente à rede de ensino Bom Jesus.

Muitas são as questões suscitadas a partir dessa formulação. A presença de estrangeiros, formando o corpo discente, que não dominam o idioma português pode dificultar o acompanhamento da proposta curricular. Por se tratar de uma rede de ensino, com matriz no sul do país, os conteúdos selecionados nesse material podem estar descolados da realidade dos alunos de São Paulo. Será que houve um avanço no desempenho escolar dos alunos com a implantação dessa nova proposta pedagógica. As avaliações enviadas às unidades permitem uma revisão do processo ensino-aprendizagem durante o trimestre ou apenas verificam os saberes acumulados por esses alunos nesse período de trabalho? Como esses alunos estrangeiros estão representados nessa concepção curricular?

A escola investigada está inserida no contexto do Estado de São Paulo, especificamente no bairro do Pari. Das vinte e sete unidades pertencentes ao Grupo, escolhemos a unidade Bom Jesus Santo Antônio do Pari, por suas singularidades.

Hoje a rede possui vinte e sete unidades no país e todas elas devem seguir por um currículo prescrito pela administração pedagógica. Embora essa administração percorra cada unidade, anualmente, as peculiaridades de cada colégio, são mais bem conhecidas por seus funcionários e professores, imersos no dia a dia. A equipe de Curitiba, representada pelo Centro de Estudos e Pesquisas, vem ao colégio a cada início do ano letivo para distribuir o material que o professor deve utilizar, ou a cada problema que a unidade possa apresentar.

Como pesquisadora comprometida com a educação crítico-transformadora de uma sociedade reprodutora de desigualdades sociais, o tema apresenta-me uma relevância, primeiramente, pessoal ao pensar que enquanto educadora procuro colaborar com o aperfeiçoamento do ser humano; depois, social, pois a construção curricular implica também em estimular a

diversidade de vozes em sala de aula, motivando alunos e professores a uma práxis transformadora.

Enquanto professora de Língua Portuguesa dessa unidade escolar, desde 2003, utilizo o material didático elaborado pelo Bom Jesus e a cada ano o número de alunos estrangeiros vem crescendo no colégio, principalmente, de alunos árabes. Esse período possibilitou-me um conjunto documental, englobando material didático, plano curricular e avaliações de alunos que registram fatos importantes do processo de aprendizagem desses educandos e que contribuíram para este trabalho

Para esta pesquisa fizemos um estudo de caso. Foram observados e registrados os resultados de alunos nas avaliações, as conversas com os alunos dentro e fora da sala de aula, o comportamento dos alunos, também dentro e fora da sala de aula, enfim situações do dia a dia do colégio.

ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO

A pesquisa terá caráter qualitativo e será efetivada por meio de um estudo de caso, focando o currículo da instituição de ensino pesquisada.

Configura-se como uma pesquisa qualitativa a partir do foco central deste estudo que tem como preocupação principal mostrar a complexidade de um fenômeno singular, segundo Chizzotti

Essas novas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

(CHIZZOTTI, 2006: 78)

A escola em estudo pertence a uma rede de ensino formada por vinte e sete unidades, porém devida a sua localização e a singularidade que apresenta seu corpo discente, optamos por realizar um estudo de caso. Nossa intenção é

compreender essa unidade escolar como uma unidade, analisando-a como um fenômeno educacional.

Os alunos presentes são, na maioria, filhos de comerciantes próximos à região. Muitas famílias vêm do Líbano, atraídas pelo chamariz comercial que o bairro apresenta, agregam-se a parentes já instalados no local com seus comércios. Conseqüentemente, trazem seus filhos que já estavam cursando uma escola no Líbano, cujo ano letivo é diferente do nosso, matriculam suas crianças no colégio, sem dominar o idioma local. Esses alunos passam, então, a agrupar-se com outros que são seus conterrâneos, formando espécies de guetos dentro da sala de aula; ora essa união ajuda, pois se torna uma ponte de comunicação entre aluno e professor; ora atrapalha, porque são crianças e gostam de se divertir. Vez por outra ensinam palavras de baixo calão para ofender quem o “tradutor” deseja.

Essas situações são constantes no dia a dia do colégio em pauta, diferenciando-o das demais unidades da rede Bom Jesus. Outro fator relevante refere-se aos pais desses alunos, coreanos ou árabes. Muitos deles também não dominam o idioma e para matricular ou resolver questões pedagógicas de seus filhos enviam funcionários da loja, da qual são proprietários; em geral, são jovens e sem preparo para essa tarefa, em alguns momentos acabam sendo coniventes com as atitudes infantis dos alunos. Não raro mentem para seus pais em parceria com esses funcionários. Quando seus filhos falam o português, estes são os tradutores de conversas entre professores e pais, o que também tem gerado distorções da realidade.

O que se propõe como metodologia desta pesquisa é a observação do cotidiano de pais e alunos inseridos num contexto que não é próprio de seu universo cultural, mas que passa a pertencer-lhes, obrigando-os a embrenhar-se nele para dar conta de um processo educativo.

Em relação à questão religiosa, o colégio Bom Jesus Santo Antônio do Pari é de origem católica, da ordem dos franciscanos. Entretanto, nem todos os seus discentes seguem o mesmo credo. Os alunos árabes são mulçumanos, havendo entre estes uma subdivisão: parte é sunita, enquanto a outra, xiita. Já a maioria dos coreanos é evangélica.

Nesse contexto, pretende-se utilizar também depoimentos os professores e alunos da unidade escolar, como também a análise do cotidiano escolar em salas de aulas. A vantagem do estudo de caso como estratégia de pesquisa é que se pode investigar o fato em seu contexto real.

De acordo com André (2005, p. 34)

Os estudos de caso são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia.

Chizzotti (2006) define o estudo de caso como uma marca que compreende todas as pesquisas que apresentam uma coleta e um registro de um caso específico, objetivando efetivar um relatório crítico de uma prática. Afirma que o desenvolvimento de um estudo de caso apresenta três etapas: a) a seleção e delimitação do caso: dois processos determinantes para o caso estudado que deve apresentar uma singularidade importante que mereça a investigação; b) o trabalho de campo: essa etapa aponta para o agrupamento de todos os dados de informação, exige a permissão de pessoas do local para que o pesquisador possa ter acesso a todos os documentos necessários. Essa coletânea pode ser por meio de escrita, oral, gravação, filmagem, desde que fundamente o caso pesquisado; c) a organização e redação do relatório: de posse de uma quantidade significativa de informações, é preciso limitá-los em dados que provêm as proposições a respeito do caso.

Esta pesquisa busca compreender as experiências vividas. Sem abrir mão também do rigor, o estudo de caso destaca o homem como centro da

pesquisa, considerando tantas verdades quantas pessoas existirem no processo. Assim é um estudo situado, não vale para outros casos, como afirma André (2005, p.16)

“... os estudos de caso não devem ser tomados como modelos pré-experimentais de pesquisa, pois embora possam indicar variáveis que serão manipuladas e controladas posteriormente em estudos experimentais, o conhecimento gerado pelos estudos de caso tem um valor em si”.

O estudo de caso proporciona o estudo profundo de um questionamento em particular, interpretando todos os elementos que o abrangem, em sua forma natural, tornando-se uma investigação empírica da realidade; por isso pode favorecer ao pesquisador novos conhecimentos que ampliem sua visão sobre o objeto de pesquisa. Conforme Yin (2005, p. 26-27) aponta,

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas.

Esta pesquisa desenvolver-se-á como um estudo de caso, de uma unidade escolar específica, dentre uma rede de ensino composta por vinte e sete unidades espalhadas por todo o Brasil. A peculiaridade do caso será estudada e espera-se, iluminada, pela trajetória.

Em relação à organização deste texto, após a introdução, caracterizaremos o “caso” por meio de relatos, documentos. Nessa sequência, são descritos o bairro onde o colégio pesquisado está inserido, uma breve história do colégio Santo Antônio do Pari e a seguir do Grupo Bom Jesus e seu material didático adotado. Esse tema é versado no capítulo “*Caracterização do Caso*” no presente texto.

A seguir, o segundo capítulo apresenta e discute o currículo escolar, o conceito do termo *currículo* e sua abordagem histórica; a cultura e a diversidade cultural, bem como a tendência dos currículos estandardizados.

O terceiro capítulo nomeado *Dados do Caso* destaca as aproximações sucessivas do caso em estudo para melhor entendê-lo. É a reunião de depoimentos, observações, relatos fora e dentro das salas de aulas. Seguem-se as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas, Apêndices e Anexos.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CASO

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade.
(Paulo Freire)

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o ambiente⁸ pesquisado. Inicialmente, a história do bairro, a seguir a história do colégio, e só depois, a do Grupo Bom Jesus. Será feita, também, uma explanação do material didático da rede, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como do dia a dia do colégio em questão. Trata-se de um capítulo descritivo, pois

uma boa visão geral mostrará ao leitor inteligente (isto é, alguém que esteja familiarizado com o tópico geral da investigação) o objetivo do estudo de caso e o cenário no qual ele ocorrerá. (...) Seguindo a mesma linha de raciocínio, uma visão geral bem-concebida pode até formar, num momento posterior, a base para o plano de fundo e para a apresentação do relatório final do estudo de caso. (YIN, 2005)

⁸ Entendemos ambiente aqui como o meio em que vivemos ou estamos, no caso, o colégio pesquisado.

1.1. O bairro Pari

O bairro do Pari é um dos menores distritos da capital paulista, cuja área é de 2,75 km² e está situado na região central da cidade de São Paulo; integra-se à subprefeitura da Mooca e atualmente agrega um grande número de famílias bolivianas, coreanas e árabes. Até 2005, a prefeitura de São Paulo registrou setecentos e setenta e oito estabelecimentos comerciais, gerando por meio deles sete mil, cento e trinta e seis empregos.



Quadro 2 Mapa da região Leste da cidade de São Paulo / www.quialeste.com.br/img/mapa-zona-leste.gif

O aumento vertiginoso da malha urbana fez com que esse bairro passasse por várias transformações e ficasse entre as áreas mais centrais da cidade. Aos poucos foi perdendo seu aspecto residencial para as lojas e fábricas que lá se instalaram.

Pari, em tupi guarani significa pescueiro, referia-se a uma cerca de taquara estendida de mar a mar para pescar peixes, mas neste caso, os peixes eram pescados nos rios Tietê e Tamanduateí, por serem piscosos e próximos do local, logo próprios para *paris*; essa técnica de pesca foi adotada pelos índios e portugueses, primeiros habitantes da região, depois que foram proibidos pelo governo local, em 1591, com pena de quintos réis de usarem suas técnicas iniciais de pesca, que consistia em envenenar a água com timbós, plantas usadas pelos índios, cujo veneno causava danos ao rio. Assim surge o nome do bairro, um lugarejo, nessa época, formado por pessoas muito pobres que viviam da pesca.

A venda do pescado, mais conhecido como o “comércio de peixes” acontecia nas ruas próximas à igreja do Carmo e teve duração até 1867, quando então o Mercado Municipal fora inaugurado.

Também nesse mesmo ano, houve a chegada da ferrovia à cidade, com esse acontecimento foram surgindo outros bairros ao longo da linha, inclusive o Pari. Em 1891, a São Paulo Railway⁹ inaugurou o Pátio do Pari que não era uma estação, mas uma espécie de galpão que servia para estocar mercadorias e vagões que não podiam permanecer na estação da Luz, hoje, o local está abandonado.

⁹São Paulo Railway - SPR ou popularmente "Ingleza" - foi a primeira estrada de ferro construída em solo paulista. Construída entre 1862 e 1867 por investidores ingleses, tinha inicialmente como um de seus maiores acionistas o Barão de Mauá. Ligando Jundiá a Santos, transportou durante muitos anos o café e outras mercadorias, além de passageiros de forma monopolística do interior para o porto, sendo um verdadeiro funil que atravessava a cidade de São Paulo de norte a sul. Em 1946, com o final da concessão governamental, passou a pertencer à União sob o nome de E. F. Santos-Jundiá (EFSJ). O nome pegou e é usado até hoje, embora nos anos 70 tenha passado a pertencer à REFESA, e, em 1997, tenha sido entregue à concessionária MRS, que hoje a controla.

Com o passar do tempo, muitas empresas atacadistas e comércios de doces instalaram-se no bairro, fazendo-o ficar conhecido como o *bairro doce*.

O bairro traz um símbolo: a paróquia de Santo Antônio, fundada em dois de fevereiro de 1914, por dom Duarte Leopoldo e Silva, tendo seu primeiro pároco o português Frei José Rolim. Nesse período, foi alugada a sala de um sobrado no bairro do Brás, entre as atuais ruas Miller e Maria Marcolina, para o funcionamento dessa paróquia.

Em 13 de junho de 1924, depois da doação de um terreno por Arthur Valtier, a igreja é inaugurada e passa a ser Santo Antônio do Pari, localizada na Praça São Bento, conhecida também como o Largo do Pari. Com a inauguração da igreja, o local tornou-se também um ponto de encontro dos imigrantes italianos que se reuniam para cantar e dançar músicas típicas, em fins de semana. Atualmente, esse encontro é feito por outro grupo étnico, os bolivianos, que também revivem seus costumes através das comidas e músicas típicas.



Quadro 3: Igreja Santo Antônio do Pari

1.2 Do colégio Santo Antônio do Pari ao Grupo Bom Jesus

O colégio em questão, antes de 2003, recebia o nome apenas de Santo Antônio do Pari. Após esse ano, com a troca de direção e com a junção ao Grupo Bom Jesus, passou então a se chamar Bom Jesus Santo Antônio do Pari, sendo essa uma exigência do atual diretor – o uso do nome completo da instituição – para que não se perca sua identidade. No entanto, no uniforme dos alunos aparece apenas o nome *Bom Jesus*.

1.2.1. Colégio Santo Antônio do Pari

O colégio Santo Antônio do Pari foi fundado em três de fevereiro, de 1919, sob o nome de Escola Parochial José de Anchieta, proposta pelo vigário do Pari, Frei Olivério Kraemer. Destinava-se a meninos de seis a dez anos de idade e seu funcionamento dava-se nas dependências de uma pequena capela, hoje a paróquia de Santo Antônio.

Em 1920, São Paulo desenvolvia-se e já chegava a 530 mil habitantes. Esse crescimento atingiu também a Escola Parochial que expandiu suas instalações e inaugurou, nesse mesmo ano, um prédio para abrigar aqueles alunos, recebendo o nome, nesse momento, de Grupo Escolar José de Anchieta. Onze anos depois, em virtude, novamente, do aumento do número de alunos, esse Grupo foi dividido em duas partes. Uma parte passou a ser chamado de Grupo Escolar Santo Antônio do Pari, porém sob responsabilidade do Governo do Estado; enquanto a outra parte, as Escolas do Jardim de Infância de Santo Antônio do Pari, aos Frades Franciscanos da paróquia.

A partir desse contexto histórico de crescimento urbano e de grande afluxo de imigrantes europeus que Washington Luis, presidente do estado de São Paulo, definiu como meta de sua gestão a erradicação do analfabetismo.

Sua primeira ação, nesse sentido, é nomear, em abril de 1920, Sampaio Dória, diretor geral da Instrução Pública, que passa a elaborar a reforma do ensino, da qual pretendia tornar a escola acessível a toda a população em idade de frequentá-la.

Frente a esse crescimento e transformações no papel social da escola, em 1936, com a ajuda do Frei Paulo Luig, foi inaugurado um novo prédio, pois o espaço anterior tornou-se inviável para abrigar as duas escolas. Os Franciscanos alugaram esse novo espaço para o Governo do Estado manter sua instituição, enquanto que o antigo foi ocupado apenas pelas Escolas do Jardim de Infância. Essa situação permaneceu até a década de 40 quando os frades iniciaram as negociações com o Governo do Estado para a devolução do prédio; que viria acontecer em 1957, com Frei Quirino Schmitz¹⁰, guardião do Convento e Vigário da Paróquia, nessa época. Nesse mesmo ano foi inaugurado o Ginásio Santo Antônio do Pari, oferecendo os cursos: primário, admissão e ginásial. E só em 1969, o colegial é inserido na mesma escola, agora nomeada Colégio Santo Antônio do Pari.

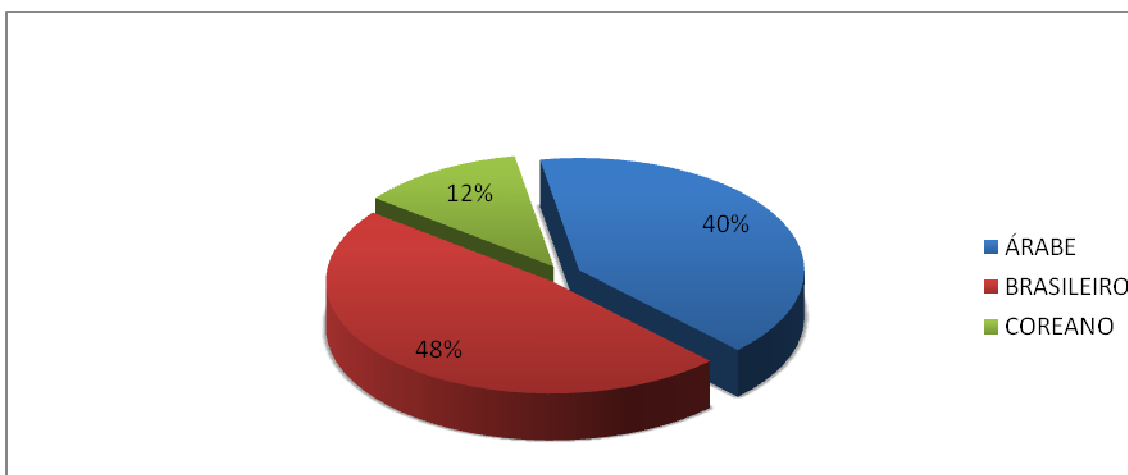
Na década de 80, com a implantação do Projeto Pari, houve uma reestruturação do espaço ocupado pelo colégio e pela paróquia que contou com recursos financeiros da Alemanha, buscados pelo Frei Valfrido Pille. A esse projeto, agregaram-se as Faculdades Franciscanas com sede em Bragança Paulista. Em São Paulo, receberam o nome de Faculdades Integradas Santo Antônio. Essas obras foram concluídas em 1988, quando então o Colégio Santo Antônio do Pari passou a pertencer à Universidade São Francisco, também da Ordem Franciscana.¹¹

¹⁰ Já em 1945 esse frei havia sido diretor do colégio Bom Jesus, em Curitiba.

¹¹ Franciscanos são religiosos que realizam o voto da pobreza, da castidade e da obediência. Vivem em fraternidade, designados por conventos. A Ordem Franciscana é a ordem religiosa fundada por São Francisco de Assis. Três ordens se articulam a partir da orientação de São Francisco. À Ordem Primeira, dos Frades Menores (O.F.M.), incumbe o apostolado de seguir os passos de Jesus Cristo e de exemplo de obediência para a Igreja. À Segunda Ordem, das Pobres Damas, cabe o sacrifício, a oração e zelar pelo amor de Deus no Claustro. À Terceira, dos Irmãos da Penitência, conhecida atualmente como Ordem Franciscana Secular, destina à missão de reavivar na consciência a honestidade dos costumes e os sentimentos cristãos de paz e caridade. É composta por homens e mulheres leigas que buscam em seu cotidiano levar a todos esses sentimentos, sem abandonar a própria família ou renunciar as suas propriedades. (ZAVALLONI, 1999)

A partir de 2003, por questões financeiras, a direção do colégio que vinha sendo ocupada pelo Frei José Antônio Duarte mudou. A assessoria pedagógica e toda a administração do colégio passaram a pertencer ao Grupo Bom Jesus.

Atualmente, o referido colégio mantém em seu corpo discente, alunos e alunas de outras crenças. Também se agregam ao colégio alunos de outras etnias, o que pode ser observado no quadro abaixo:



Quadro 4: Percentual atual da etnia do corpo discente.

Nessa congregação de etnias, assim como na presença de diferentes credos compondo o corpo discente do colégio há o que Peter McLaren considera de “*culturas de fronteiras*”, ou seja, a vivência multidimensional entre os estudantes, no ambiente escolar, por cruzarem linhas de fronteiras de realidades linguísticas, culturais e conceituais. Nas palavras do autor,

Viver em culturas de fronteira é uma experiência anticentradora, na medida em que o tempo e o espaço escolar são constantemente deformados e, muitas vezes, um espaço liminar carnavalesco emerge enquanto o tempo linear burguês é deslocado. (McLaren, 1997:149).

Obs. A Associação Bom Jesus está inserida na Ordem Primeira dos Frades Menores, desenvolvendo dentro da escola além do trabalho pedagógico, uma formação centrada nos valores pregados por São Francisco.

O convívio intercultural¹² tem ocorrido, neste caso, na relação aluno-aluno, nos corredores escolares, em salas de aulas, nos intervalos e em algumas comemorações propostas pela coordenação e direção.

1.2.2. O Grupo Bom Jesus

A vinda da família Real para o Brasil, em 1808, e a Independência do Brasil, em 1822, causaram grande impacto ao país. Para atender as necessidades de sua corte, D. João organizou toda uma estrutura administrativa. Criou o Banco do Brasil, abriu secretarias públicas, criou diversos cursos, fundou a Imprensa Régia que colocou em circulação a “Gazeta do Rio de Janeiro”, criou a primeira biblioteca pública. Entretanto todas as suas realizações não tinham interesse em beneficiar o povo, ao contrário, prioriza formar no país a elite dirigente, para isso precisa satisfazer essa camada social.

No campo do ensino, também ocorreram modificações com esses dois ocorridos históricos, a preocupação do governo em relação à educação foi criar algumas escolas superiores e exames de ingresso a seus cursos. Somente em 1834, a partir do Ato Adicional, o ensino primário e secundário ficou ao encargo do Município da Capital. O documento afirma em seu artigo 10 que

confere às mesmas Assembleias (Legislativas Provinciais) legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.(ANDRADE; BONAVIDES, 2002)

¹² Essa convivência pode ser percebida no desejo dos alunos em aprender o idioma do colega, na troca de pratos típicos entre eles, na comemoração do dia dos pais, descrita no Capítulo 3, deste trabalho, no item “Observação”.

A partir daí as províncias começaram a criar os liceus, cujo objetivo era oferecer aos alunos disciplinas que se exigiam nos exames para o ingresso ao ensino superior.

Em 1835, o Ateneu do Rio Grande do Norte foi o primeiro estabelecimento público de ensino a ser criado. Em 1836, mais dois foram criados, o Liceu da Bahia e o Liceu da Paraíba.

Nesse mesmo ano, o colégio Bom Jesus foi fundado, no dia onze de maio, sob o título *Escola Popular Alemã Católica*¹³, pelo Padre Franz Auling e sua finalidade inicial era atender a esse grupo étnico religioso. Mantinham um currículo escolar análogo às escolas alemãs, diferenciado apenas pelo acréscimo das aulas de língua portuguesa, com professores todos formados em seminários, que já haviam lecionado tanto no Brasil, como também na Alemanha.

Posteriormente, a escola abriu vagas para crianças brasileiras e de outras etnias, mantendo assim, dentro do mesmo espaço duas escolas: uma para os alemães, outra para os brasileiros.

Em 1902, terminado o governo de Campos Sales, o colégio passa para a administração dos Freis Franciscanos a parte masculina, enquanto as meninas ficam sob os cuidados das irmãs da Divina Providência.

Durante ao período da Primeira Guerra Mundial, o colégio permaneceu alguns meses fechado e em 1917 foi invadido e saqueado por brasileiros.

Quando reabriu, em 1918, foi impedido de ensinar a língua alemã. Após a promulgação do Decreto n. 1545, de 15 de agosto de 1939, vigência da “Lei da Nacionalização” (incentiva o estímulo ao patriotismo), as divisões entre a

¹³ Katholishe Deustsche Knabenschule – nome em alemão.

escola para alemães e a escola para brasileiros foram extintas. Passando a vigorar nesses estabelecimentos a obrigatoriedade de todo o ensino em Língua Portuguesa. A partir dessas mudanças esse grupo educacional recebe o nome de Colégio Bom Jesus e outras unidades foram se agregando a essa instituição conforme a expansão do número de alunos.

Em relação a projetos socioeducativos, o colégio em questão desenvolve-os em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas, com gestores das unidades, assessores e professores, cujo objetivo proclamado é despertar a consciência crítica, ética, política e solidária dos alunos.

1.2.3 Material didático do Grupo

De acordo com o plano curricular do Grupo, a proposta pedagógica do Colégio Bom Jesus está pautada na concepção filosófica, teológica e educacional do homem como ser social, promovendo a formação do ser humano e a construção da cidadania, de acordo com os princípios franciscanos¹⁴, produzindo, sistematizando e socializando o saber científico, tecnológico e filosófico. Tudo, segundo ainda a proposta pedagógica, em consonância com os princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum - políticos: dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da liberdade de expressão e do respeito à ordem democrática - estéticos: da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais - ecológicos: objetivando uma vivência de respeito e prática de proteção à natureza no contexto de vida atual - humanos e cristãos franciscanos: voltados para a promoção da justiça, da solidariedade e da paz.

¹⁴ A Educação Franciscana baseia-se em alguns princípios que envolvem o educando numa atmosfera de: responsabilidade, respeito à vida, fé em Deus, consideração e amor aos semelhantes, valorização das oportunidades recebidas, trabalho construtivo e integração consigo, com o próximo e com Deus.

A proposta ainda afirma que por ser um instrumento de transformação, o emprego desses princípios está relacionado a uma educação que *busca formar o aluno para que compreenda a realidade e nela intervenha, ensinando para a complexidade, desenvolvendo a capacidade de decidir, selecionar e processar informações, de articular conhecimentos e de incentivar a criatividade e iniciativa.*¹⁵.

A organização do projeto pedagógico da Associação Franciscana em estudo segue as orientações do Ministério da Educação (MEC), no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Parecer 022/1998), do Ensino Fundamental (Parecer 04/1998) e do Ensino Médio (Parecer 015/1998); os Referenciais Curriculares da Educação Infantil; bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e as orientações do Conselho Estadual de Educação.

O plano curricular dessa instituição está estruturado em competências e habilidades e tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico, proporcionando ao aluno, segundo o próprio documento declara, *uma aprendizagem contextualizada e significativa, viabilizando a relação entre teoria e prática.* (p. 7)¹⁶

De acordo com as orientações pedagógicas da rede, esse plano curricular é parte integrante do material diário do professor, que deve ser utilizado no planejamento das atividades, para anotações necessárias em relação aos critérios trabalhados e na elaboração das avaliações. Assim, deve-se, antes de iniciar um tema de estudo, verificar no plano curricular que competências, habilidades e critérios de avaliação estão previstos para aquele conteúdo. O trabalho pedagógico deve focar os critérios de avaliação, pois ao

¹⁵ Proposta Pedagógica da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.

¹⁶ Encaminhamentos de Língua Portuguesa, 2009 (Ensino Fundamental 4ª a 7ª série) da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.

elaborá-la, os responsáveis selecionam os critérios presentes no plano curricular.

O material utilizado no ensino fundamental II (5ª a 7ª série) é entregue ao professor, a cada início de ano por seu coordenador de área que lhe proporcionará assessoria pedagógica obrigatória durante o ano letivo, por ser uma pré-determinação desse sistema educacional. Esse material é composto por um plano curricular anual separado por eixos, competências e habilidades e critérios de avaliação; uma apostila nomeada “encaminhamentos”, cujo objetivo é esclarecer eventuais dúvidas em relação à proposta metodológica relacionada ao projeto pedagógico. Nele o professor encontrará diretrizes, que segundo o Centro de Estudos e Pesquisas (CEP), são obrigatórios nas unidades da instituição, em todas as áreas de conhecimento, porque são eles que garantirão a unidade do trabalho de sala de aula e, conforme é declarado no próprio documento, também é a garantia da manutenção de um padrão de qualidade, entendida por eles *como uma educação que realmente atinja seus objetivos, ou seja, que os alunos, ao final de sua educação básica, consigam articular os conhecimentos escolares para resolver situações da vida real.* (p.1)

Há também a distribuição do material do trimestre: livros literários, leitura obrigatória de duas obras por trimestre; calendário de provas; calendário escolar anual e os *Planos de atividades*¹⁷.

Esse “Plano de Atividades” funciona como o fator determinante para orientar o trabalho que será desenvolvido pelo professor em sala de aula. É organizado, inicialmente, por um cronograma trimestral¹⁸, já com os temas de estudos separados pelas semanas que compõem o período em questão, os quais deverão ser cumpridos rigorosamente pelo professor. Apresenta as páginas do livro didático, também adotado pela instituição, que deverão ser

¹⁷ Apostilas elaboradas pelo CEP do Grupo. Cada coordenador de área é responsável pela elaboração de seu P.A. anualmente. No início de cada trimestre, eles são enviados às unidades por malotes e distribuídos aos professores por meio do assessor pedagógico.

¹⁸ Modelo do documento Quadro 4, na página 43.

trabalhadas; e a informação se tal assunto consta no *Plano de atividades* para ser concebido. Constam também os critérios de avaliação que serão abordados nas duas avaliações do trimestre, nomeadas por Avaliação 1 e Avaliação 2; tanto uma quanto a outra são enviadas para o professor aplicar, conforme calendário de provas já mencionado anteriormente. As avaliações são elaboradas sistematicamente pelos professores de cada área através de um rodízio que ao final de um ano letivo, terá a participação efetiva do corpo docente de todas as unidades do Grupo, nessa atividade. Ao término de cada avaliação, estas são enviadas à coordenação da área solicitada para serem aprovadas ou não pelo Centro de Estudos e Pesquisas. Após a apreciação favorável das avaliações, faz-se a distribuição para todos os professores da disciplina gabaritarem e devolverem-na ao Centro de Estudos, onde serão arquivadas com as respostas do professorado. Posteriormente ao processo de verificação, elas são remetidas a cada unidade, agora fotocopiadas, para a respectiva aplicação ao alunado. Caso o professor não tenha terminado todos os conteúdos previstos para a avaliação, é necessário que encaminhe o ocorrido à assessora pedagógica que verificará a razão do atraso e a possibilidade de uma alteração dessa avaliação já elaborada.

O *Plano de atividades* também é constituído por um campo denominado “*Discutindo o assunto*”. Esse campo introduz cada conteúdo a ser trabalhado com o aluno e traz todas as diretrizes das aulas e atividades seguintes para o professor, conforme aponta a seguir alguns trechos, retirados da apostila do 7º ano: *Para não confundir muito a cabeça do aluno, não vamos entrar no assunto do que é pronome adjetivo, numeral adjetivo, etc. Basta afirmarmos que os pronomes e os numerais serão adjuntos quando estiverem acompanhando um substantivo.* Mais adiante, noutro conteúdo: *Apontar no texto dos alunos e no texto original os elementos que completaram o sentido desses verbos... Pedir que os alunos registrem esses apontamentos no caderno e ir fazendo (sic) a sistematização, um esquema do assunto.* Em cada conteúdo a ser trabalhado, há a seguinte observação: “*o que o aluno deve entender sobre esse assunto?*” e apresenta-se uma lista de tópicos com os objetivos desejados. Para concluir

uma atividade com texto, por exemplo, há o seguinte direcionamento: “*Para finalizar essa atividade, o professor deve colocar no quadro-de-giz tópicos de conclusão que sintetizem o trabalho realizado...*”

Os *Planos de Atividades* são de uso exclusivo dos professores que seguem o mesmo procedimento determinado pela escola. O aluno não possui esse material, nem apostila alguma. Apenas recebe as fotocópias das atividades que o professor seleciona desse material para aplicar em sala de aula. É de responsabilidade dos educandos organizar, selecionar e manter esse material para estudo que serão cobrados nas avaliações. Na realização desses procedimentos, percebe-se que cada aluno busca uma maneira própria para conservar seu material em ordem, aqueles que não têm, perdem essas folhas e ficam sem a atividade do dia. Caso tenha sido solicitada como tarefa pelo professor, o aluno é registrado no caderno de sala¹⁹ e perde nota no final do trimestre, pois as tarefas compõem os critérios de avaliação de cada disciplina, totalizando o valor de um ponto.

O quadro na página seguinte é um modelo de cronograma que o professor deve seguir durante o trimestre. Esse documento é enviado ao colégio, junto com esses *Planos de atividades*, para todas as disciplinas. Ele é uma síntese dos conteúdos que deverão ser abordados no trimestre, já divididos por semana. Como sugestão do Centro de Estudos e Pesquisas, é enviada anexa a esse material uma planilha para que o professor possa se organizar melhor. Nessa planilha, o professor divide o conteúdo semanal por aulas, assim, por exemplo, na primeira semana de março, ele divide esse conteúdo em aula1, aula2, conforme o número de aulas semanais que possui em cada série.

¹⁹ Cada série possui um caderno de sala para que os professores possam fazer o registro de todas as ocorrências apresentadas durante suas aulas.

Os dois campos finais, desse quadro, constam o local onde o professor encontrará o assunto a ser seguido. No primeiro, o livro didático adotado pela instituição; no segundo, nomeado PA, plano de atividade, é a apostila de uso exclusivo do professor.

2.º Trimestre 2007 – Período 21/05/07 a 31/08/07			
Semana	Temas de estudo	Págs. do livro didático	PA
21/05 a 25/05	Atividades de pré-leitura do literário do trimestre. Leitura, compreensão e interpretação: <i>O que teu pai fez de melhor que o meu?</i>	56 a 59	X
28/05 a 01/06	Revisão: a funcionalidade dos diferentes tipos de sujeito no texto. Atividades Revisão: Diferença entre sujeito desinencial e sujeito indeterminado. Atividades O sujeito indeterminado na construção do texto. Revisão.		X X X
04/06 a 08/06	Feriado e recesso – 07 e 08. 06/06 – Avaliação 1 – Unidades.		
11/06 a 15/06	Atividades de leitura do livro literário. Leitura, compreensão e interpretação: <i>Aprendizado.</i>	149 a 152	X X
18/06 a 22/06	A Linguagem do texto – Trocando idéias. Verbos impessoais e oração sem sujeito – Atividade introdutória. Atividades de fixação: reflexão lingüística sobre concordância dos verbos impessoais e orações sem sujeito.	153 e 154	X X
25/06 a 29/06	Comentários e correção da avaliação 1. Atividades de leitura do livro literário.		X X
02/07 a 06/07	Leitura, compreensão e interpretação: <i>A doida</i> A linguagem do texto e cruzando linguagens.	128 a 131 132 e 133	X
30/07 a 03/08	Transitividade verbal – Atividade introdutória. Atividades de reflexão lingüística sobre transitividade verbal. Atividades de leitura do livro literário.	157 a 163	X X X
06/08 a 10/08	Verbos de ligação e predicativo do sujeito – Atividade introdutória. Atividades de reflexão lingüística sobre verbos de ligação e predicativo do sujeito. Atividades de fixação.	116 a 121	X X X
13/08 a 17/08	Formas nominais – Atividade introdutória. Aspectos do emprego do infinitivo impessoal e pessoal. Aspectos do emprego do gerúndio.	31 a 35	X X X
20/08 a 24/08	Emprego do participio regular e irregular. Atividades de revisão. 22/08 – Avaliação 2 – CEP		X X
27/08 a 31/08	Tópicos da escrita: emprego de A e de HÁ. Atividades de pós-leitura do livro literário.	163 a 165	X X X
24/09 a 28/09	Recuperação trimestral.		

O modelo acima refere-se a um fragmento do cronograma de Língua Portuguesa, de 2008, todos os professores têm o seu para cumprir. Durante o horário do lanche, professores costumam reunir-se para discutir e trocar informações sobre o cumprimento do cronograma. Há também uma preocupação pelos professores quando algum evento vem inesperadamente ocupar o desenvolvimento de suas aulas, cuja queixa principal é que provocará atrasos em relação ao programa estabelecido pela escola.

A partir desse cronograma, a atuação do professor em sala de aula, é esvaziada, deixando-lhe apenas o papel do professor “executor”, ocultando na ação pedagógica o bom e o mau docente, conforme Comenius (2006) afirma ao explicitar a respeito do “método universal”, a nova e universal forma de instrução:

Sejam capazes de ensinar com habilidade mesmo aqueles que a natureza não fez propensos ao ensino, visto que ninguém deverá tirar apenas da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrarão prontos, ao seu alcance [...] por que não poderá o mestre ensinar qualquer coisa, se já encontrará prontos, como se impressas numa partitura, as coisas que deverão ser ensinadas e o modo de fazê-las? (COMENIUS, 2006, p.362)

1.2.4. Os professores da instituição

O corpo docente dessa unidade escolar analisada é composto por vinte e sete professores entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, sendo que doze são homens e quinze, mulheres. A maioria desses profissionais está se atualizando com cursos de especialização em suas respectivas áreas. É notável a dedicação e o empenho desses professores na relação ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, além do compromisso de todos em cumprir com o programa pré-determinado pela assessoria pedagógica da instituição. Este representa para esses professores o grande desafio, ao mesmo tempo o fio condutor de suas aulas. Como já foi citado, na correria do cotidiano, é possível encontrá-los sempre ansiosos em

acabar esse programa, perdendo nesse percurso sua condição de criador de projetos e de construtor de seu próprio trabalho para tornar-se um executor de ordens, preocupados sempre com o tempo. Ponce (1997) denomina esse tempo como o *tempo tarefeiro e corrido* que não permite a reflexão e que é uma das causas de angústia do professor.

Para uma escola, não basta ter professores cumpridores de seu papel, é preciso ter professores que atuem reflexivamente em escolas também reflexivas que proporcionam em seu dia a dia o diálogo entre professores, alunos, pais, comunidade, direção e coordenação, visando a uma ação coletiva, assim teríamos o que Alarcão (2008) ilustra como conceito de escola reflexiva,

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É auto-gerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Constrói conhecimento sobre a si própria. (p.38)

Outro fator determinante na atuação desses professores é a avaliação a que são submetidos a cada semestre. Como já mencionado anteriormente, os professores recebem as avaliações do trimestre e devem gabaritá-las, enviando-as ao Centro de Estudos, em Curitiba. Caso esse professor tenha feito uma anotação indevida, seu coordenador de área comunica-lhe o ocorrido, já com as devidas orientações. O fato rapidamente é passado ao superior imediato desses profissionais, tanto do coordenador como do professor, que registrará a ocorrência para mais tarde revertê-la em pontos no processo avaliativo desse mestre. Esse é um meio que a equipe pedagógica do Grupo tem para acompanhar o trabalho do professor. Assim, mesmo de longe é possível verificar o que ocorre com cada profissional, além, de acompanhar o

desempenho dos alunos a cada trimestre encerrado ou avaliação trimestral aplicada.

Outra forma de controle da administração desse Grupo Educacional é entrar em salas de aulas para averiguar o trabalho do professor. Essa medida é um meio explícito para avaliar o profissional da educação que enquanto explana o conteúdo com seus alunos, o diretor-geral da instituição “passeia” pelas carteiras, verificando os cadernos dos alunos juntamente com a assessora pedagógica da unidade.

Para Freire (1982) trata-se de inspeção, não de uma avaliação do trabalho dos educadores, pois estes são tidos como meros objetos da vigilância da “Equipe Central”. Avaliar para o autor é problematizar a própria ação, entendida assim,

A avaliação não é um ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (p.29)

A ideia da instituição é criar um jogo de olhares através dessas medidas, um dispositivo panóptico²⁰, onde a equipe administrativa possa seguir o andamento do processo pedagógico em cada unidade e, mesmo à distância, *desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros.* (FOUCAULT, 2008)

1.2.5. Os pais e alunos do colégio

O colégio Bom Jesus Santo Antônio do Pari apresenta, atualmente, quinhentos alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com exceção das terceira, quarta e oitava séries, as demais possuem apenas uma

²⁰ O Panóptico de Bentham: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel. (...) É uma máquina de dissociar o par ver-se visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto. (FOUCAULT, 2008:165-167)

turma de cada, agrupando em média cerca de quarenta alunos por sala; apenas a Educação Infantil que mantém um número menor de alunos por sala.

Os pais de alunos transitam com frequência o interior do colégio, permanecendo mais no pátio, próximo à área da cantina, que acabou tornando-se um ponto de encontro entre eles. Normalmente, deparamos com esses pais conversando entre si em árabe, todavia não é apenas por essa prática que o reconhecemos, também pela vestimenta das mulheres mulçumanas que vêm ao colégio cobertas pelo *chador*²¹; ao exemplo da mãe, algumas meninas também já utilizam a vestimenta islâmica, porém respeitam o uso do uniforme do colégio e limitam-se a usar apenas o lenço que cobre o cabelo e parte do rosto feminino, mesmo em dias quentes não usam a bermuda e a camiseta regata do colégio, somente as de mangas longas. A prática da comunicação em árabe também é comum entre os alunos. Muitos deles discutem durante a aula e trocam ofensas nessa língua, nesse momento, professores intervêm, impedindo que continuem o diálogo em outro idioma. Os alunos coreanos também tinham esse costume, mas como estão em menor número, diminuíram essa atitude.

O número de alunos árabes vem crescendo dentro do colégio, ultimamente, devido a um acordo feito entre o Xequê da Liga Islâmica do Brás e o Frei, diretor do colégio. Nesse acordo, o Frei concede o espaço do colégio no período vespertino para os professores desse grupo islâmico lecionarem a língua árabe aos alunos do colégio, bem como a garantia de um desconto de 15% no valor da mensalidade desses alunos. Para essas aulas há alunos de diferentes faixas de idade, do maternal ao Ensino Médio, entretanto são somente os árabes mulçumanos que participam desse evento, já que esses professores também disseminam a crença islâmica durante as aulas, por meio de leituras do Alcorão.

²¹ Uma espécie de manto com o qual a mulher se cobre desde o pé à cabeça.

1.2.6. O dia a dia do colégio

As aulas do colégio iniciam-se às sete e vinte e encerram-se às onze e quarenta e cinco para alunos da primeira à quarta série do Ensino Fundamental; os alunos da quinta à sétima série saem às onze e cinquenta e cinco, enquanto que os da oitava ao Ensino Médio permanecem em aula até as doze e trinta e retornam à tarde para algumas aulas de inglês, química e formação ética. Há também, à tarde, as aulas da Educação Infantil.

Conforme estabelece o calendário escolar, todas as quartas-feiras, alunos da primeira série do Ensino Fundamental até a terceira do Ensino Médio fazem avaliação na primeira aula do dia. Os alunos da oitava e do Ensino Médio fazem duas avaliações de disciplinas diferentes, usando, portanto, não uma, mas duas aulas do dia para essas avaliações.

O colégio mantém um calendário específico de avaliações, havendo entre as disciplinas um rodízio para sua aplicação. Elas são nomeadas de avaliação 1 e avaliação 2, sendo que a primeira tem um peso menor que a segundo, variando a valoração conforme as disciplinas. Formalmente, a avaliação um é de responsabilidade dos professores de cada unidade e a avaliação dois é realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas, entretanto chegam as duas prontas para o colégio, apenas para o professor aplicá-las.

As reuniões de pais ocorrem, coletivamente, em três ocasiões durante o ano, estipuladas no calendário escolar, referentes a cada trimestre. Entretanto, são feitos atendimentos individuais, segundo o desempenho do aluno. Esses encontros são agendados e realizados pelo professor regente, uma espécie de auxiliar da assessora pedagógica. Ele fala com os pais em nome de todos os professores, mesmo que a dificuldade do aluno não seja em sua disciplina, para isso é exigido desse professor um acompanhamento do desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas.

O colégio oferece aos alunos de 1^a a 7^a séries a recuperação paralela, no contraturno, de Língua Portuguesa e Matemática, devendo participar dessas aulas, alunos com média inferior a seis ou que apresente alguma dificuldade nessas disciplinas. No final de cada trimestre é estipulada uma semana de recuperação do trimestre, onde são realizadas avaliações de todas as disciplinas, no período da tarde, como uma nova oportunidade para o aluno.

2. CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL NUMA VISÃO CRÍTICA

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é construir, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

(Paulo Freire)

Este capítulo tem por objetivo discutir o conceito de currículo enquanto uma construção histórica. Nesse aspecto, busca-se analisar o conceito de currículo e lançar algumas bases para compreendermos a escola como uma instituição cultural e socializadora. Serão abordadas algumas discussões a respeito do tema currículo, entre elas a reflexão sobre diversidade cultural, pois

O currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais.

(Gimeno Sacristán, 2000)

2.1. Aspectos político-social-pedagógicos do currículo

A globalização tem sido o centro de discussão nos últimos anos entre estudiosos e investigadores de diferentes setores sociais, por ser o resultado de grandes transformações sociais. Principalmente por se tratar de uma economia global que expandiu e intensificou as relações. Impondo uma relação social, econômica e cultural entre fronteiras, de modo que *os acontecimentos são moldados por eventos que ocorreram a milhas de distância e vice-versa*. (Burbules e Torres, 2004).

Ainda segundo Burbules e Torres:

o processo de globalização é visto como algo que obscurece os limites nacionais, altera solidariedades dentro dos Estados e entre eles, e afeta profundamente a constituição de identidades nacionais e de grupos de interesses. (p. 28)

Nesse novo paradigma econômico e social, a Educação não tem permanecido intocável, ao contrário, tem sido alvo de discussões que exigem uma reforma educacional. Afonso (1998) afirma que as reformas educativas são

tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente *crise fiscal* que ao tender a ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de *acumulação* e de *legitimação*.(p.65)

Há várias obras a respeito da relação entre educação e globalização que enfocam o aspecto cultural, a questão do conhecimento, da informação, da identidade dentro dessa nova era global. Em *Globalização e Educação*, vários autores com visões diferentes sobre globalização discutem e analisam as consequências desse processo econômico na Educação, visando analisar o modo como a sociedade está elaborando práticas e políticas educacionais; Boaventura de Souza Santos também discute o assunto em *A globalização e*

as ciências sociais; Jurjo Torres Santomé segue esse tema em *Educação em tempos de neoliberalismo*, entre outros.

A partir desse novo contexto buscamos compreender o papel do currículo para os envolvidos no processo educacional e para a sociedade.

O estudo do currículo está em destaque, deixando pouco a pouco a velha concepção de rol de disciplinas ou grade curricular para configurar-se numa ação que nos constitui como sujeitos. Trata-se de uma visão de currículo que o toma como artefato cultural e histórico (HAMILTON, 1992). O currículo passa a ter importância dentro da pedagogia, não é mais tomado como neutro. É a representação da síntese dos conhecimentos, valores e poderes de um grupo social na instituição escolar. De acordo com Goodson (1995)

As mudanças na configuração do currículo nos fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais. Como podemos ver, essas configurações se modificam na medida em que o equilíbrio das forças sociais e o contexto econômico subjacente passam por mudanças cíclicas. (p.16)

2.2. Currículo: uma abordagem histórica

O sentido etimológico da palavra currículo, proveniente do latim *curriculum*, é correr, também pode ser entendida como curso, carreira, conjunto das matérias de um curso escolar²². De acordo com David Hamilton (1992), a fonte mais antiga do emprego da palavra “currículum”, encontrada no *Oxford English Dictionary*, referia-se a um certificado de graduação da Universidade de Glasgow, conferido a um mestre. Nesse contexto, empregava-se o termo num sentido de “totalidade, completude de um curso”, de forma sequencial. O emprego desse termo, no âmbito escolar, estaria desde o início, associado à ideia de ordem, sequência de um curso,

²² Dicionário Eletrônico Michaelis

caracterizando um maior rigor à organização do ensino, o que implicou na exigência de formalizar plano, método e controle.

Ainda de acordo com Hamilton (1992), a palavra currículo passa também a se referir ao novo perfil da escola daquela época (séc. XVI): primeiro, à ideia de classe e a vigilância mais restrita aos alunos; depois, o refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos. O currículo, então, é um projeto que vai obedecer a objetivos já determinados. Diz respeito à seleção, sequenciação, conteúdos culturais que se desenvolvem em situações de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que a história do currículo mistura-se com a história da própria escola.

Em 1902, John Dewey, preocupado com o lado prático da educação, escrevera um livro, cujo título já apresentava a palavra currículo (*The child and the curriculum*). O autor preocupava-se em incorporar no planejamento curricular o interesse e o conhecimento das crianças, e principalmente, em adequar a educação ao meio e à evolução social.

Numa visão mais oposta às ideias progressistas de Dewey, Bobbitt, em 1918, lança o livro *The curriculum*, considerado um momento fundamental para a delimitação do currículo como um campo de estudos.

Os ideais de Bobbitt eram conservadores, o autor estabelecia a escola como uma indústria, seu modelo de escola era voltado para a economia. Essa visão passou a predominar nos Estados Unidos, no século XX, Bobbitt entendia currículo como sinônimo de organização, “uma mecânica” (SILVA, 2007)

Tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aços, é um processo de moldagem”. (SILVA, 2007:24)

Esse modelo de currículo ganha consistência, a partir de 1949 com a publicação do livro de Ralph Tyler que influenciaria o Brasil algumas décadas

depois. Assim como Bobbitt, Tyler também aborda o currículo enfatizando as questões de organização e desenvolvimento, sintetizando-o num processo técnico.

A década de 1970 ficou marcada no campo educacional pela tendência tradicionalista, numa visão tecnicista, cuja preocupação maior era estabelecer objetivos claramente definidos, reduzindo-se numa atividade apenas burocrática.

Ainda na década de 1970, um grupo de estudiosos nos Estados Unidos, Henry Giroux, Michel Apple, sob a influência da Nova Sociologia da Educação inglesa, rejeita a tendência curricular tecnicista dominante. Esse grupo questionava e buscava compreender o papel do currículo, introduzindo assim, as teorias críticas. Segundo Silva (2007)

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais (...) desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (...) são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (p.30)

No Brasil, o campo do currículo, de acordo com Moreira (1990), tem sua origem entre as décadas de 1920 e 1930 em meio a diversas transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas no país.

Dos anos de 1920 a 1930, inspirado por John Dewey, as ideias sobre currículo no Brasil focam mais os alunos. É o chamado período da Escola Nova ou Escolanovismo, sendo possível perceber a forte influência da Psicologia. Os escolanovistas lançaram o lema "*Ensinamos crianças e não matérias*" para criticar a escola tradicional, alertando os professores que a preocupação maior deve centrar na criança, a quem o currículo deve ser organizado. (SAVIANI, 2008:146)

Esse movimento teórico do currículo está associado a reformas educacionais promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, entre eles Antônio de Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, que buscavam uma sistematização do processo curricular; em todas se percebe uma forte influência das ideias progressistas advindas de Dewey, ao enfatizar no desenvolvimento social do aluno não só o aspecto intelectual, ao preocupar-se com a renovação curricular e, principalmente, em promover uma democratização da escolarização, representando dessa forma, um rompimento com a escola tradicional. Foi criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o Conselho Nacional de Educação. Ainda nesse ano, o governo provisório aprovou decretos que organizaram o ensino secundário e as universidades brasileiras.

Entre 1930 e 1934 o governo Vargas foi demonstrando suas principais características: ser centralizador, estar preocupado com a questão social dos trabalhadores, mostrar-se interessado em defender as riquezas nacionais. Nesse período, em 1932, um grupo de educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, uma reconstrução educacional no Brasil, cujas propostas eram a defesa de uma escola universal, única, gratuita e obrigatória, das quais a Constituição de 1934 buscava incluir sugestões, principalmente a ideia da educação como direito para todos.

Na década de 1950, o Brasil entregou-se a uma política industrializante “progressiva” e de internacionalização da economia. Milhões de brasileiros do campo buscavam as cidades, em busca de um emprego melhor nas indústrias.

Em 1961, as ideias de Paulo Freire, cujo princípio básico era a adequação do processo educativo às características do meio, foi posto em prática, primeiro em Recife, depois em João Pessoa, Natal. Alcançou repercussão nacional e internacional.

Nesse mesmo ano teve início a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), a primeira a englobar todos os níveis e modalidades do ensino, após treze anos de discussão.

A lei evidenciou uma preocupação vaga, por parte do poder central, com o currículo do ensino primário, ao mesmo tempo que propiciou, pela primeira vez no Brasil, certa margem de flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que eles definissem parte de seus currículos. (MOREIRA, 1990:121)

Segundo Souza (2008) três partes formavam os currículos: uma nacional, composta por disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação; uma regional, também formada por disciplinas obrigatórias, determinada pelos Conselhos de Educação dos Estados; e outra, dos estabelecimentos, cujas disciplinas seriam escolhidas pelas escolas dentre uma lista elaborada pelos Conselhos de Educação dos Estados.

Interesses divergentes, pressões políticas fizeram com que Jânio Quadros, em 1961, renunciasse ao cargo de presidente da república, devendo ser ocupada a presidência pelo vice-presidente João Goulart.

Nessa época houve o aumento de movimentos populares, fazendo com que empresários e militares se unissem para tramar a queda de João Goulart. Os setores populares faziam greve política para dar apoio às reformas de base, enquanto que as classes dominantes organizavam-se para as marchas da “Família com Deus pela Liberdade”²³, contra o governo.

Sem forças para resistir a rebelião das Forças Armadas, Goulart deixa Brasília em 1º de abril de 1964 e vai para o Uruguai como exilado político.

A partir de 1964, a educação brasileira, como outros setores do país tornaram-se vítima do autoritarismo instalado no Brasil. Reformas foram feitas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos envolvidos.²⁴

No final dos anos 1970 surge no cenário educacional a análise crítica no campo curricular, com a publicação de uma literatura crítica na área da

²³ Passeatas de senhoras da elite católica, autoridades, autoridades civis e parte da classe média.

²⁴ Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540), Reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692-71).

educação. O período destaca-se por uma preocupação maior com os índices de evasão escolar e de repetência concentrados no setor popular em escolas de 1º grau.²⁵ Essa inquietação prorroga-se para o período da Nova República, em 1985, com o presidente José Sarney.

As forças da Aliança Democrática conseguiram eleger Tancredo Neves para presidente da república. Seria o primeiro civil a governar o país após vinte e um anos de Regime Militar. Entretanto, foi atingido por uma doença algumas horas antes de tomar posse, vindo a falecer dias depois, sem conseguir assumir o poder.

José Sarney, vice-presidente, tornou-se o primeiro presidente da Nova República, em 1985. Apesar da grave crise econômica que enfrenta em seu governo, apresenta uma política educacional voltada para a universalização da educação escolar em um documento intitulado “Educação para Todos”, cujo conteúdo salientava o papel fundamental do currículo nesse processo de ensino.

A década de 1980, Althusser (1983), Bourdieu (1975), Apple (1982), dentre outros, passam a analisar o currículo a partir de uma abordagem política, ideológica e de poder. Para isso o currículo deve ser pensado, ressaltando *as relações sociais de classe, a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social exercido pelo currículo* (SILVA, 2007:48).

Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade (MOREIRA, 2007), em meio a uma redemocratização política do país. A nova Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (Lei 9394/20-12-96) é promulgada em 1996 e reestrutura a educação brasileira, passando a denominar ensino fundamental ao então 1º grau e ensino médio, ao 2º grau Souza (2008:292).

²⁵ A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9364, de 20/12/1996) reestruturou a educação brasileira, denominando ensino fundamental o antigo 1º grau e ensino médio o 2º grau (SOUZA, 2008).

Nos anos de 1990 a visão de currículo se amplia, abrindo a perspectiva para que as atividades práticas realizadas no dia a dia escolar constituam o currículo em ação. Por consequência, o currículo é um processo dinâmico, porque ganha vida no cotidiano escolar e na ação das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se num processo social, onde passará a ser um campo de produção ativa de cultura, um meio institucionalizado de transmitir a cultura de uma sociedade, tornando-se numa esfera de contestação por se apresentar diferente da visão tradicional.

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. (MOREIRA e SILVA, 2006; 27)

Assim, não se pode pensar em cultura separada da ideia de grupos e classes sociais. A cultura se produz, recria-se por meio da educação e por ela o homem se faz. As funções que a educação cumpre nesse sentido são vitais: conhecimento, conservação, transformando o saber numa mediação e renovação de grupos. Percebe-se, assim, que a educação e o currículo não são apenas transmissores de cultura de um local, mas são, também, produtores e formadores de sujeitos.

Considerando esse discurso, é impossível imaginar o currículo como um simples documento estático, que descreve o que deve ser seguido. Segundo Gimeno Sacristán (2000), é preciso superar a visão tecnicista de currículo, que é incapaz de manter um diálogo entre a escola e a sociedade, trazendo uma visão crítica que priorize as necessidades sociopolíticas. Para isso deverá estar em constante transformação, atendendo a necessidades, valores e conhecimentos reais de uma determinada época, visando, assim, à emancipação humana.

Numa visão crítica de currículo, podemos compreendê-lo não como algo que se segue, mas que se constrói ao longo de um processo, num movimento

que se faz e se refaz, enfatizando os conceitos de ideologia e poder, para reforçar seu caráter dinâmico. Diferente da concepção tradicional, que priorizava apenas a questão da organização do currículo, respondendo à pergunta *o que ensinar*, a visão crítica busca respostas para a questão *por que*, num exercício que não se encerra nos âmbitos escolares, mas que se estende à vida. O currículo construído a partir dessa concepção proporciona um salto qualitativo para a educação, podendo gerar possibilidades de maior igualdade de oportunidades,

[...] se for integrador de matizes, acolhedor da multiculturalidade existente e desejável em toda a sociedade, respeitoso em relação aos valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.185)

Entretanto, sabe-se que mesmo apresentando tais aspectos, o currículo por ser uma arena política, ainda desperta inquietações, pois todo currículo é um processo de seleção, de decisões acerca do que será ensinado e do que não será legitimado pela escola. Ao questionar as causas do currículo, deve-se questionar por que se seleciona um conhecimento e não outro, por que privilegiar um aspecto cultural e não outro? Nota-se, então, que a escola seleciona saberes. E quem são os sujeitos envolvidos nesse processo? Quais os critérios para a realização desse processo? A quem esses critérios atendem?

São esses questionamentos que podem evidenciar relações de poder na elaboração do currículo escolar. (MOREIRA E SILVA, 2006)

Ao refletir sobre o papel da educação na sociedade e na formação do ser, é preciso compreender o papel do currículo no âmbito escolar, como um palco de escolhas culturais, abarcado por razões históricas, que o transformam num campo de lutas de poder e não mais num simples rol de disciplinas que cumpre apenas uma determinação legal dentro de algumas escolas.

Por meio do currículo transmitem-se valores e a escola se legitima como instituição que veicula os conteúdos e forma sujeitos.

Daí o currículo ser considerado uma arena de lutas e conflitos, sobretudo de contestação, pois

O currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está assim, no centro das relações de poder. (MOREIRA e SILVA, 2006: 29)

2.3. Cultura e diversidade cultural

A Educação é cultura, não a ideia imediata que temos de cultura associada às artes, ao conhecimento presente em livros, caracterizada como cultura erudita. Mas à ideia de cultura como a maneira de fazer, pensar e sentir de um grupo social

É importante possibilitar uma educação para a alteridade, com diálogo entre culturas e convívio com o diferente na tessitura do currículo escolar. McLaren (1997) denomina esse encontro de *culturas de fronteiras* por haver uma mistura de culturas sem fazer uma sobreposição entre si. É uma vivência intercultural entre alunos e alunas quando adentram o universo do outro no âmbito linguístico e cultural. O autor declara que estas culturas, mesmo coincidindo com certas estruturas e códigos normativos vão esbarrar com outros códigos e estruturas nem sempre conhecidos, oportunizando aos estudantes viverem multidimensionalmente no espaço escolar.

Abrangendo o discurso das diferenças na produção do currículo, é preciso desmistificar a visão colonialista e classista de uma visão mais crítica. Peter McLaren faz esse estudo com o objetivo de

transcodificar e mapear o campo cultural de raça e etnicidade para formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no

discernimento das múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída quanto engajada. (1997, p.110)

Não basta reconhecer o diferente se ainda houver uma atitude hierarquizada ou segregadora em relação ao outro. O reconhecimento nesse caso vem somente com o desejo de identificar para dominar, acreditando na ideia de uma cultura ser superior ou inferior à outra. Freire (1982) intitula essa ação como sendo a “cultura do silêncio”, ou seja, é um silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. Já para McLaren, estes são chamados de *multiculturalistas conservadores* por defenderem a ideia da *supremacia branca*. Para eles, o conceito de diversidade é atrelado à questão de agregação; assim, integrar-se a um grupo é despojar-se de sua própria cultura,

disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar”. (1997, p.113)

Numa visão menos imperialista, há o que Peter McLaren considera *multiculturalismo humanista liberal*, esta tendência julga haver uma igualdade entre as pessoas de diferentes raças, mas como o próprio autor afirma é uma “igualdade relativa”. Trata-se de uma igualdade que não se concretiza. Seu discurso implica no princípio genérico de que todos são iguais, mas terá que lutar por essa igualdade na sociedade, porque *as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista*. (MCLAREN, 1997)

Com um olhar mais sectário, o *multiculturalismo liberal de esquerda* assume uma postura mais radical. Enfatiza-se a diferença cultural, os seguidores desta tendência fecham-se em sua própria cultura. Apenas um africano pode falar da cultura africana, estabelecendo, segundo McLaren, *um “pedigree” de voz baseado na história pessoal, classe, raça, gênero e experiência* (1997, p.121).

Numa tendência crítica, McLaren propõe um passo para a transformação social, a ideia de um *multiculturalismo crítico e de resistência* que gera um movimento contra-hegemônico. A cultura é vista de maneira conflituosa.

A representação de raça, classe e gênero com o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os signos são gerados. (McLaren, 1997p. 123)

Ao falar de diferença cultural, o conceito de diferente não pode limitar-se à ideia apenas da aparência, ou da indumentária de um povo, *diferença é sempre o produto da história, cultura, poder e ideologia* (MCLAREN, 1997). Nesse caso, a cultura não pode ser considerada periférica, mas como a essência humana. Por sua vez não é particular, deve ser vista tendo a humanidade como pano de fundo, para *apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face.* (GEERTZ: 1989, p.38)

A cultura para uma sociedade classista, segundo Pinto (1969), é tanto um bem de consumo, como um bem de produção, ao mesmo tempo. O homem é o ser que “faz aquilo que o faz”.

A criação da cultura e a criação do homem são duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente. (PINTO,1969:122)

A cultura é uma obra humana, uma coletânea do processo de hominização, que resulta numa relação do homem com o trabalho e com a natureza. Se toda ação humana é cultural, pode-se afirmar que a cultura produz o desenvolvimento da humanidade, essa é a eficácia da cultura: realizar a vida.

Geertz (1989) afirma que se não fossem os homens não haveria cultura, como também o inverso, sem cultura não haveria os homens, acreditando, assim, que a humanidade representa o resumo das culturas.

De acordo com Santos (2005), a cultura é um processo social que se constrói a partir da dicotomia entre universal e particular, ao defini-la, determinam-se fronteiras numa intensa luta contra a uniformidade.

Um dos efeitos que a globalização provoca no campo cultural é o desaparecimento das fronteiras entre as culturas, introduzindo um modelo a ser seguido. A controvérsia é justamente a garantia do direito à particularidade. Questiona-se a existência de uma globalização cultural, defendendo a ideia de que *temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*. (SANTOS, 2005)

Considerar essa visão de cultura ao situar o ambiente escolar é facilitar o conhecimento, mesmo que parcial, da cultura do outro. É uma forma de interculturalidade, de modo a tornar mais familiar o estranho para não haver uma dominação sobre o outro, transformando a escola não mais num campo de conflitos, mas num local democrático, igualitário e de justiça social, atingindo a essência do ser.

É dentro desse contexto que a Educação está inserida, mais especificamente o currículo. O que precisamos desvelar é o papel de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem diante dessas culturas agregadas no interior da escola e elaborar um currículo escolar que possa dar conta dessa diversidade cultural, sem padronizar, reduzir a uma determinada cultura. De acordo com Freire (2001) devemos propor uma síntese cultural.

2.4. Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico é um documento do plano escolar que deve abranger toda a realidade da escola, procurando ser flexível e principalmente, democrático.

Segundo Vasconcellos (2005) pode-se compreendê-lo como uma sistematização de projeto participativo, nunca definitivo, que vai se concretizando e melhorando conforme é percorrido, definindo claramente o tipo de ação educativa que a escola quer realizar.

É uma construção coletiva que tem como objetivo buscar no planejamento sua formação humana, valorizando uma ressignificação da prática docente. Por ele, é possível gerar parcerias e “construir a unidade, não a uniformidade”. (VASCONCELLOS, 2005).

O projeto político-pedagógico tenta suplantar a fragmentação das práticas pedagógicas dentro da escola, direcionando uma linha de trabalho que contribuirá para fortalecer a identidade da instituição. Esta por sua vez, deverá ser construída na alteridade, oportunizando o diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Se considerarmos que o projeto político-pedagógico é projeto porque elabora objetivos que devem ser atingidos, com determinação de procedimentos e instrumentos de ação; é político porque é uma tomada de decisão diante dos conflitos existentes, ou seja, são escolhas feitas; e é pedagógico porque direciona o processo educativo por meio de objetivos e procedimentos metodológicos que favoreçam a ação educativa; logo é impossível pensar que tal tarefa restrinja-se nas mãos de poucas pessoas dentro de uma instituição escolar. É um documento que reflete as aspirações de uma equipe escolar, portanto, deve ser coletivo. Sua elaboração propõe

Descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares (...) pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. (LIBÂNEO, 2003:178)

A adoção do projeto político-pedagógico pode garantir um maior rigor na prática docente. A complexidade do dia a dia em sala de aula exige uma ação consciente, uma práxis que atinja os reais problemas. É o compromisso que o projeto político-pedagógico buscará atender de forma sistematizada.

No entanto, faz-se importante salientar que a elaboração do projeto político-pedagógico deve ser coletiva, todos devem ser despertados para a necessidade desse instrumento como um meio de transformação da realidade. Essa ação permite à equipe escolar maior autonomia, garantindo-lhe o papel de sujeitos das ações. Para Freire (2001) o educador cria e recria sua prática através da reflexão de seu cotidiano, no papel de sujeito, caso contrário, ao silenciar-se sobre suas escolhas em nome da neutralidade, estará atuando na preservação do *status quo*.

Assim o projeto político-pedagógico só será possível com a participação e colaboração de todos os membros da equipe escolar e com uma gestão democrática e emancipadora que vise ao desenvolvimento humano.

O quadro a seguir é uma representação da estrutura do projeto político-pedagógico, demonstrado por Vasconcellos (2005:170). O modelo é pautado na estrutura do Projeto Educativo da Equipe Latino-Americana de Planejamento (EPAP) com sede no Chile, na vertente brasileira do prof. Danilo Gandin.

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para sermos o que desejamos?	Que faremos concretamente para suprir tal falta?
<p>É a busca de um posicionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Político</u>: visão do ideal de sociedade e do homem; • <u>Pedagógico</u>: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. 	<p>É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade com a do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)</p>	<p>É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distancia entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.</p>

Do ponto de vista de uma teoria educativa crítica o projeto político-pedagógico e a proposta curricular de uma instituição escolar devem ser vistos não como uma questão técnica, mas como condição de uma real aprendizagem de todos os alunos.

2.5. Material Didático

O material didático tem por finalidade representar o real de forma mais original possível, permitindo a “intuição por parte do aluno” (NERICI, 1983:385). No entanto, é preciso ressaltar que o professor é o responsável por dar vida a esse material, animá-lo.

Ainda Nerici (1983) destaca alguns fins em relação ao uso do material didático:

- Aproximar o aluno da realidade do que quer ensinar, dando-lhe noção dos fatos ou fenômenos estudados;
- Motivar a aula;
- Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos;
- Concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente;
- Economizar esforços para levar o aluno à compreensão de fatos e conceitos;
- Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;
- Dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com manuseio de aparelhos ou construção dos mesmos, por parte dos alunos.

Zabala (1998) refere-se a materiais didáticos como materiais curriculares, define-os como instrumentos que servem de referência ao professor para tomar decisões desde o planejamento até em sua intervenção direta no processo ensino/aprendizagem, considera ainda como

Meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam. (1998:168)

De acordo com o autor, então, os materiais curriculares são diversos dentro do âmbito escolar, entretanto o foco deste estudo está naqueles que os utilizam em sala de aula, diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos eles condicionam propostas metodológicas, dificultam realizar atividades diferentes das propostas impostas.

Muitas foram as críticas ao uso dos livros didáticos, durante o século XX. Esse dissabor estava relacionado aos livros que se fixam num modelo de aula transmissor e dogmático. Para Zabala (1998) alguns aspectos despertam as críticas:

- Esse tipo de material fomenta a atitude passiva dos alunos, já que impedem que participem tanto no processo de aprendizagem como na determinação dos conteúdos, freando a iniciativa e a curiosidade deles, obrigando-os a adotar algumas estratégias de aprendizagem, apenas para o uso desses materiais;
- Não favorecem a comparação entre a realidade e o ensino escolar, nem o desenvolvimento de propostas mais próximas da realidade e da experiência dos alunos, impedindo assim a formação crítica deles;
- Não respeitam a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos, desconsiderando os interesses, expectativas e suas diferenças pessoais, propondo ritmos de aprendizagem comuns para coletividades, em vez de indivíduos;
- O resultado é a uniformização do ensino, deixando de lado as necessidades de muitos alunos;
- Fomentam certas estratégias didáticas baseadas essencialmente em aprendizagens por memorização mecânica.

Esses aspectos críticos citados pelo autor são próprios dos livros literários, mas isso não supõe que outros materiais também não cometam os mesmos erros. Cabe à equipe escolar utilizar recursos e instrumentos que

auxiliem a complexa tarefa de ensinar, determinando materiais que atendam à proposta didática do professor, sem menosprezar seu poder de criação.

Portanto a ideia é identificar que material é adequado para determinada situação e como deve ser utilizado pelo professor para que possa atingir a necessidade de cada aluno.

2.6. Currículo estandardizado

No contexto das políticas públicas educacionais, tem sido comum a proposta de um currículo estandardizado, representado, geralmente, por meio dos sistemas apostilados, cujo discurso é a praticidade e a eficiência em sala de aula.

De acordo com Apple (2003), *gasta-se mais tempo e mais energia a manter ou desenvolver uma imagem pública de boa escola e menos tempo e menos energia em aspectos de natureza pedagógica e curricular*. Já para Afonso (1998), as escolas que deveriam estar preocupadas com a discriminação racial e outros fatores sociais que afetam diretamente o aprendizado dos alunos, ocupam-se nas escolhas educacionais, testes que se tornaram *a nova armadilha no desenvolvimento de currículos estandardizados*.

Essa visão a respeito do sistema apostilado pode reforçar o enfoque que Foucault (2008) chamou de “Sociedade Disciplinar” em que o sistema de controle social pela fusão de diferentes técnicas, entre elas, a vigilância e o controle, alastra-se pela sociedade proveniente de um poder central e cresce por meio de uma rede de poderes. Essa rede alimentará a ideia de um poder difuso, tendo como objetivo transformar, especialmente o aluno e o professor, em indivíduos dóceis e disciplinados. Corroborando que disciplina nessa relação apresenta-se de modo reduzido, num conceito de subserviência.

Os sujeitos são rotulados e hierarquizados, para serem padronizados dentro das instituições escolares (...). Nesse processo de construção

científica do sujeito, podemos destacar, particularmente, o desvio que representa, na modernidade desenvolvida até agora, a mutilação de tudo aquilo que signifique afetividade. (GIMENO SACRISTÁN, 1999:170-171)

Sabendo que o homem desenvolve-se como sujeito social pelo agir num determinado tempo e espaço, a educação, tem por finalidade integrar esse ser no meio social para garantir-lhe direitos essenciais à vida. Assim,

compromissada com mediar a inserção dos sujeitos/educandos na sociedade, na qual enfrenta o poder massacrante, a prática educativa é fundamentalmente política, tem a ver com as relações de poder que tecem a sociedade humana. (...). Daí o educador ser um grande político que deve afirmar-se como sujeito na construção de sua cidadania e de seus educandos. (SEVERINO, 2001, p.89)

Os pacotes de ensino têm uma tendência a essencializar a realidade²⁶. Ao adotá-lo, a escola nega a diversidade em seu interior, tirando do educando sua pulsão inerente de diferenciação; ao invés de dar-lhe vez e voz, esse ser será conduzido por uma racionalidade, que oprime e aniquila o outro. Essa opressão também é percebida na prática docente que fica relegada a um currículo pré-determinado por outrem.

Separar plano de prática, plano curricular de execução implica tirar dos professores as habilidades relacionadas com as operações de organizar os componentes curriculares, deixando-lhes o papel de executores de uma prática que eles não organizam, o que mais tarde se traduzirá em certas incapacidades para que desenvolvam modelos realizados fora de seu âmbito. (GIMENO SACRISTÁN, 2000: 82-83)

Percebe-se claramente a preocupação explícita em manter o controle ideológico da instituição escolar, ao intervir na escolha dos conteúdos e métodos pedagógicos, anula-se a atuação do professor em sala de aula, deixando apenas o papel do professor “executor”.

²⁶ Existem atualmente no Brasil muitas empresas que produzem esses pacotes de ensino, a saber: Sistema de Ensino Positivo, Sistema Universitário, Sistema de Ensino Opet, Sistema Objetivo, Sistema Didático Etapa, Sistema de Ensino Energia, Rede Pitágoras, Sistema de Ensino J. Piaget, Sistema de Ensino COC, Sistema de Ensino Maxi, Sistema de Ensino Integral, Sistema de Ensino Ser, Sistema de Ensino Uno, Sistema de Ensino Ético, Sistema de Ensino Dom Bosco, FTD Sistema de Ensino, Expoente Sistema de Ensino, Rede Católica de Ensino, Sistema de Ensino Arbus.

Convém afirmar que a escola é uma instituição cultural por agregar diferentes identidades culturais. O ensino que padroniza metodologia pedagógica, conhecimento científico, transformando-os em verdades universais, acaba por contribuir para que o aluno perca sua consciência crítica e sua autonomia, que a escola deveria despertar-lhe. O currículo padronizado e apostilado, que não deixa margem para o exercício da autonomia dos sujeitos, que é comercializado e imposto, tem seu foco no lucro, para isso inflige um modelo a ser seguido e pensado.

Nestas condições não só a educação se torna um bem transaccional, à semelhança do pão e dos carros, em que sobressaem os valores, procedimentos e metáforas de negócios, como os seus resultados têm de ser redutíveis a indicadores de desempenho estandardizados. Isto adapta-se perfeitamente à tarefa de proporcionar um mecanismo para as tentativas neo-conservadoras de especificar o conhecimento, os valores e os comportamentos que devem ser estandardizados e oficialmente considerados legítimos (APPLE, 2003:79).

Ao propor tal organização curricular, a sociedade outorga uma distribuição de poder que reforça a ideologia da competência, codificada num discurso da “sociedade do conhecimento”, confirmando

[...] os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social, de sorte que a divisão social de classes é sobredeterminada pela divisão entre os especialistas competentes, que mandam, e os demais, incompetentes, que executam ordens ou aceitam os efeitos das ações dos especialistas. (CHAUI, 2007, p.322)

Esse conhecimento, no atual modo de produção capitalista, tornou-se a força produtiva do capital, criando um campo de competição econômica. Essa visão mercantilista foi trazida para dentro da escola, que distanciada de seu real papel, contribui para a reprodução social e cultural da ideologia dominante porque legitima sua prática educativa em discursos transformados em “verdades absolutas”, objetivando atender a todas as exigências do mercado que, atualmente, estão entrelaçadas num contexto global.

A globalização econômica tem transformado a escola numa “indústria cultural”, cujo grande objetivo é a “eficiência produtiva” de informações. O aluno-modelo é aquele que melhor se adaptar a essa nova realidade, para que

futuramente ele possa atuar num mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e competitivo.

Essa lógica educacional visa garantir um ambiente competitivo, tendo como metas a aquisição de um diploma e de um lugar no mercado de trabalho. Aqueles que não atingem esse objetivo são responsabilizados pelo seu fracasso, uma vez que não se esforçou o necessário. Assim, é possível afirmar que há dentro do sistema educacional um duelo permanente entre forças que exigem maior igualdade e democracia na Educação, mas ao mesmo tempo, a necessidade da reprodução de um estado capitalista.

Althusser (1983) considera a escola um aparelho ideológico do Estado, pois ela além de facilitar a reprodução das relações sociais de produção existentes na sociedade, também responderá à demanda do mercado, preparando indivíduos qualificados para atuarem nesse mercado de trabalho. Para isso há todo um mecanismo de sujeição do indivíduo que faz com que reconheça, socialmente, seu lugar porque

O mercado *não* fomentou a diversidade no currículo, na pedagogia, na organização, clientela, ou mesmo imagem. Pelo contrário, sistematicamente desvalorizou alternativas e aumentou o poder dos modelos dominantes. De igual modo, aumentou, sistematicamente, as diferenças relativas ao acesso e aos resultados, com base na raça, na etnicidade e na classe. (APPLE, 2003)

É por meio desse discurso que a instituição escolar e os elaboradores de um currículo homogeneizante vão difundir sua ideologia de eficácia e praticidade, garantindo a todos atender ao novo legado de educação moderna e global. Reduzem o conteúdo que consideram necessário para a aprendizagem em apostilas e dividem-no num curto espaço de tempo, como se fosse possível prever, aula a aula, um trimestre, um semestre ou um ano letivo.

Efetiva-se o fracasso escolar como total responsabilidade do professor ou do aluno que não cumpriu com seu papel já estabelecido. *Os currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns poucos podem cumprir* (GIMENO SACRISTÁN, 2000)

O discurso contido, nessa visão de currículo, dissimula a verdade e prepondera a ordem da instituição que detém o poder, Foucault (1996) afirma que são esses discursos que impedem o surgimento de novos, sob pena de intimidar o discurso instituído da classe dominante. Outrossim,

As “sociedades do discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição. (FOUCAULT, 1996, p.39)

Tais “máquinas do saber” representadas pela uniformidade de um currículo escolar configuram o ensino, por meio da disciplina, uma ação de adestramento onde é possível fabricar indivíduos que têm tempo determinado para aprender, conteúdos estabelecidos, despojados de seus interesses e desejos, conforme Durkheim (1984) acreditava que o homem moralizado pudesse viver na sociedade, a fim de encontrar a felicidade.

Os sistemas apostilados ganham cada vez mais espaço nas salas de aula, apresentando um discurso de eficiência e economia. Transformam escolas em empresas; ensino em mercadoria; avaliação em prestação de serviço. Nas palavras de Saviani (2008) é a *Pedagogia da qualidade total* considerando professores como prestadores de serviço; alunos, clientes; e a educação, produto produzido com qualidade variável. No entanto, afirma ainda,

sob a égide da “qualidade total”, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI,2008:200)

O currículo tem que abarcar questões sociais, políticas, culturais, caso contrário, ficará reduzido a ações, falas, avaliações que não correspondem à

realidade; poderá originar um documento curricular enxuto, senão seco de conteúdos e importância.

2.6.1. A avaliação direcionada aos alunos num currículo estandardizado

A avaliação, nessa concepção de currículo estandardizado, pode também assumir um papel polêmico dentro do universo escolar, se for utilizada *com propósitos explícitos de fundamentação e legitimação de mercado*. (AFONSO,1998) Há tempo ela vem se configurando como o bordão de muitas escolas para demarcar o espaço dos que sabem e dos que não sabem; dos alunos aprovados e dos alunos reprovados, sintetizando o sistema avaliativo num processo binário.

Embora muitos programas curriculares contenham discursos pautados em teorias que centralizam o processo avaliativo como uma estratégia pedagógica decisiva no processo ensino-aprendizagem, a prática cotidiana contradiz o que se afirma nesses planos, que muitas vezes existem apenas por uma determinação legal. São concepções diversas de avaliação que convergem para um único objetivo: avaliar a aprendizagem para medi-la. Segundo Bonniol e Vial (2001), essa perspectiva de avaliação tem o sentido equivalente às operações de medição cuja preocupação do avaliador é saber “quanto vale”, criando para isso uma escala de medidas e valores. Assim, afirmam que

O avaliador não se distingue do comendatário para quem a formação, por exemplo, é pensada como uma transformação, uma produção inscrita em um processo de rentabilidade, de eficácia. O avaliado torna-se uma coisa, o resultado de um conjunto de pressões: como Midas, transforma tudo o que toca em ouro. (p.56)

Esse modelo de avaliação como medida reduz, de maneira simplista, a importância da ação de avaliar no processo de ensino aprendizagem; impede de analisar os vários papéis que a avaliação pode assumir num currículo escolar, até mesmo para remodelá-lo se houver necessidade. Esse paradigma de avaliação na verdade não avalia o aluno, apenas estigmatiza-o como fracassado, caso não tenha atingido de maneira satisfatória, para o professor, para o sistema os conteúdos a ele transmitidos, que também já foram determinados pela escola. De acordo com Gimeno Sacristán, (2000)

[...] o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas mãos dos professores, ou seja, são os únicos depositários dos procedimentos formais de controle, o que lhes confere um enorme poder dentro da instituição. (p.312)

Quando a avaliação visa somente à verificação dos objetivos propostos num programa escolar, delega-se a essa prática um papel mecanicista, tecnicista, limitado ao que foi pré-estabelecido, ignorando o saber do aluno, estandardizando o ato de aprendizagem, como se todos aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo. É um ato isomórfico, prescritivo e extropectivo, já que o aluno tem que “devolver” tudo o que lhe é “dado”.

Nesse caso, a avaliação é um meio burocrático que atende a exigências administrativas de uma instituição, considerando apenas o resultado da aprendizagem do aluno e não o processo em si. A consequência dessa ação avaliativa é a configuração de uma escola meritocrática e seletiva da qual a avaliação é instrumento que aprova e reprova as pessoas; que confere, legalmente, um diploma, portanto não é um processo neutro nem ingênuo.

Nessa visão, a escola que abarca em seu currículo essa perspectiva de avaliação está congruente a uma ideologia classista, habituada a hierarquizar pessoas, embora seu discurso seja outro, o democrático, o de direito. Por isso, o papel do educador jamais será imparcial, ele precisará ser consciente de sua prática porque ao defini-la, automaticamente, estará contra uma ideologia, contra alguém, como critica Paulo Freire

[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (1996, p.102-103)

Porém o sistema avaliativo pode servir como processo pedagógico, favorecendo o desenvolvimento do aluno em direção à emancipação, desde que seja empregado com o objetivo de investigar criticamente um fato contextualizado, experimentado pelo aluno, gerando uma intervenção intencional de estudos que contribui para o desenvolvimento das competências e capacidades do mesmo, *ninguém formará competências na escolaridade básica se não forem exigidas competências no momento da certificação.* (PERRENOUD, 1999) Sem classificar ou selecionar pessoas, a avaliação formativa permite ao professor conhecer seus alunos, constatar de forma contínua o aprendizado do grupo ou de um aluno em particular e, concomitantemente, ajustar o processo ensino-aprendizagem para que todos possam atingir o sucesso. É uma ação que exige o compromisso e responsabilidade dos dois lados, professor e aluno, pois é uma avaliação que serve para efetivar um conhecimento e o direito à aprendizagem a todos de forma justa, para isso é preciso quebrar paradigmas, romper barreiras, muitas vezes andar na contramão de um sistema político-educacional.

3. O CASO

“A prática educativa é uma prática política por natureza, mas, por natureza, é também uma prática esperçada. A prática docente exige de nós testemunhos permanentes. O grande caminho da educação está muito mais no *discurso do corpo* do que no *discurso da voz*.
(Paulo Freire)

Neste capítulo há o registro das observações, entrevistas, depoimentos, análises documentais, assim como experiências da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa, vivenciadas em sala de aula, no decorrer desses anos letivos, realizadas em campo para compor o caso em estudo e melhor compreendê-lo, porque

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

(CHIZZOTTI, 2006: 84)

3.1. Procedimentos metodológicos

Ao se realizar uma pesquisa qualitativa, as técnicas para a coleta de dados podem variar. Para compor o caso em estudo utilizei entrevistas estruturadas e observações.

A entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores, no caso o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Na entrevista estruturada o informante responde sobre algumas questões específicas. (Chizzotti, 2006:45)

O critério de seleção dos professores entrevistados partiu pelo tempo de magistério e de serviço no colégio, variando esse período entre dois a trinta anos.

Já as observações, segundo Chizzotti (2006: 44), são registros pontuais, ordenadamente, de situações presenciadas que estejam relacionadas ao problema em estudo. Se a observação for participante, o pesquisador pode adentrar a organização em pesquisa, participando, ativamente, como integrante do grupo e estabelecendo relações de sentido entre os sujeitos.

A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivendo todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados de seus atos. (CHIZZOTTI, 2006: 90, 91)

3.2. A entrevista

As pesquisas foram feitas individualmente, conforme a disponibilidade dos professores.

Quando questionados em relação à elaboração do currículo da escola, os professores responderam, em unanimidade, que este chega pronto a eles, de Curitiba. Apenas o professor 6, que antes de responder, questionou a que se referia a palavra currículo.

Já opinião do professor sobre essa proposta curricular, apresentou bastante divergência; alguns alegam que a proposta não é inovadora, não motiva o aluno porque o conteúdo é denso ou porque está fora da realidade, para outros, ainda, a proposta é convencional e não existe livre arbitrio em relação ao material. Afirmam que a proposta é “conteudista”, pragmática demais para a realidade, visando, apenas, à informação e não ao conhecimento. Entretanto, uma parte desses professores, não a maioria, respondeu que a proposta é excelente, embora seja densa, que traz uma praticidade enorme para o professor, facilitando o próprio cronograma do professor e impedindo-o de “fugir” do assunto da aula.

Quando questionados sobre a execução e revisão do currículo na prática, limitaram-se ao conceito de currículo prescrito, associado à lista de conteúdos do cronograma que recebem no início de cada trimestre. Relataram que apenas seguem o que veio pronto, imposto a eles. “É obrigatório que sigamos o material”, “sinto-me um prisioneiro de um cronograma, porque as provas já vêm prontas”, houve quem afirmasse que até poderia modificar a proposta, mas correria o risco de não cumprir o conteúdo solicitado na prova.

Por outro lado, surgem mais uma vez na fala dos professores opiniões divergentes sobre essa questão; uma parte destaca que tem flexibilidade para mudar, conforme a criatividade do professor, e ainda, adéqua essa proposta

curricular de acordo com o número de aulas e a realidade em sala de aula, no caso a presença de estrangeiros em sala, diferenciando o nível de exigência para eles. Um professor chegou a afirmar que em sua disciplina os professores de diferentes unidades fazem aulas práticas extras e trocam-nas, via e-mail, sendo bem aceitas pela coordenação, às vezes até incorporadas ao material distribuído entre todas as unidades da rede.

Por fim, a última pergunta também gerou discrepância entre as respostas dos entrevistados. A minoria acredita que sua prática completa a proposta curricular, por diferentes questões, fazendo destaque para a necessidade de se complementar qualquer currículo elaborado, já que o professor precisa atingir o interesse do aluno, afirma “nada é fechado, o professor deve alterar essa proposta ou qualquer outra, para adaptar à realidade de sua sala”; ou como na fala de outro que diz haver uma harmonia entre sua prática e a proposta, pois já é a forma como sempre trabalhou e quando percebe necessidade de acrescentar ou modificar esse currículo para adaptar à diversidade étnica presente na sala de aula, faz e não acredita que atrapalha o conteúdo cobrado em prova.

Quanto ao grupo que sua prática contrapõe-se à proposta, a causa apontada revela o distanciamento entre os conteúdos propostos com a realidade dos alunos e o fato de não participarem do processo de elaboração. Alguns afirmam que a proposta, na teoria, é bonita, mas não prepara para a vida apenas para uma avaliação. O fato de não se adaptar ao contexto do aluno, há professor que acredita haver um desrespeito grande com a regionalidade de São Paulo, confessando já ter tido problemas na abordagem de certos conteúdos a partir de uma visão ocidentalista sobre o Islamismo. Há aqueles que se caracterizam como instrutor em sala, ou como um professor afirmou, ironicamente: “é mais fácil trabalhar dessa forma, pois eu apenas executo”.

Em geral, os professores mostraram-se interessados em participar da entrevista, alguns solicitaram o anonimato e perguntaram por diversas vezes, durante o processo, se realmente não seriam identificados. A queixa maior entre os entrevistados é em virtude de uma proposta de currículo comum para todas as unidades que se finaliza por uma avaliação imposta pela rede, cujo espaço de tempo que têm é pequeno para a demanda de conteúdos apresentados.

Segundo apontam estas falas dos professores é a visão de um sistema avaliativo num processo binário, dividindo os que sabem dos que não sabem, para tanto cria-se uma escala de medidas e valores, tornando a avaliação um ato isomórfico, prescritivo e extropectivo, por meio de um currículo estandardizado, cujo percurso já está antecipadamente decidido e estabelecido, cabendo poucas opções.

3.3 As observações

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si. (PCN/Língua portuguesa 1998: 20)

Ser professora de Língua Portuguesa na realidade descrita neste trabalho é gratificante. Com o olhar de pesquisadora, capto momentos únicos na Educação, que requerem de mim manejo pedagógico, mas principalmente sensibilidade para não menosprezar a capacidade desses alunos estrangeiros, possibilitando situações diárias que se apresentem como desafios para eles. Exige-se um exercício constante de repensar a prática escolar, a partir de conceitos e pesquisas linguísticas.

As observações relatadas, neste capítulo, concentraram-se principalmente no período de janeiro a dezembro do ano de 2008, ora no papel de professora de Língua Portuguesa, ora como professora regente²⁷, ora no papel de pesquisadora.

A primeira observação relevante a ser descrita, refere-se à organização dos alunos nas devidas séries, principalmente alguns que chegam ao colégio, devendo documentações, como o histórico escolar, por exemplo. Há alunos que chegam do Líbano e é preciso fazer uma sondagem para verificar qual nível a criança se encontra. Relato a seguir alguns casos.

Janeiro de 2008, aluno vem do colégio Islâmico, instalado na região metropolitana de São Paulo, apresenta-se, acompanhado de sua mãe, à coordenação pedagógica do colégio, procurando uma vaga para o oitavo ano, alega que está sem a documentação necessária, mas por apresentar uma faixa etária compatível a essa série, é feita a matrícula. Após alguns dias de aula, descobre-se, por meio de pais de alunos que já o conheciam fora do colégio, que o aluno reprovou no outro colégio e que na verdade deve cursar o sexto ano do ensino fundamental II. A troca é feita imediatamente.

Nesse mesmo mês o colégio recebe um aluno libanês que acabou de chegar ao Brasil, não domina o idioma, é matriculado para cursar o sexto ano do ensino fundamental II. Iniciam-se as aulas, mas o aluno está totalmente deslocado, não consegue acompanhar as atividades propostas pelos professores que rapidamente constata a situação e apresenta a questão para a coordenadora, é decidido então que o aluno deve acompanhar as aulas do quinto ano, a troca é feita, e no decorrer do ano letivo, percebe-se que o aluno apresentou um bom desenvolvimento.

²⁷ A definição desse cargo consta na página 11, deste trabalho.

Iniciam-se as aulas, professores fazem a apresentação de alguns alunos, o grupo do oitavo ano do ensino fundamental II percebe que em sua turma há uma aluna coreana que não compreende a língua portuguesa, a professora então pede para o aluno também coreano que a ajude na apresentação, mas a menina recusa-se, algumas alunas que estavam próximas a ela, descobrem que a garota domina a língua inglesa, passamos a comunicar com ela, nessa língua, mas em alguns dias a menina desiste dessa comunicação e se fecha para o grupo, recusa-se a participar das aulas, de formar grupos ou de qualquer atividade proposta. Passa o período das aulas fazendo desenhos maravilhosos. O caso é passado para o professor regente e para a coordenação do colégio, familiares são chamados e descobre-se que a aluna apresentava um ótimo desempenho em seu país. No Conselho de Classe Final, alguns professores questionam a aprovação da aluna para a série seguinte, exigem que o colégio não aceite matrículas de alunos que não dominam nosso idioma, a menos que contrate um professor de línguas com experiência em lecionar para estrangeiros. A aluna foi aprovada para a série seguinte, mas não permaneceu no colégio.

Mês de fevereiro de 2008, em aula de Língua Portuguesa, no sexto ano, estamos estudando as características do gênero contos de fadas. Batem à porta e a assessora pedagógica entra acompanhada de um aluno árabe, apresenta-o à turma e diz que ele precisará muito da ajuda dos colegas, pois não domina o idioma, não tem material. Arrumamos um lugar na sala com os demais. Durante o ano letivo, o aluno pouco mostrou interesse pelas aulas. Alguns me ajudavam na comunicação e passavam as orientações em árabe para ele, mas o que me informavam é que ele falava mal de todos os professores e do colégio no geral, que não gostava de estar ali, recebendo orientações para o trabalho. No final do ano, o Conselho de Sala reprovou-o, entretanto, continuou no colégio para refazer a série, coincidentemente, junto com seus irmãos gêmeos caçulas que já dominam mais o idioma que o próprio irmão mais velho.

Em março desse mesmo ano, no papel de regente, presenciei um fato singular. A mãe de um aluno coreano do sexto ano do ensino fundamental II foi convocada para uma reunião, devido à falta de estudo do aluno. Expliquei-lhe a situação, mostrei-lhe a nota, com muito esforço compreendi que ela solicitava a presença do filho para a reunião, pedi para chamar o aluno que rapidamente desceu; num determinado momento, após relatar novamente a situação, o aluno transmitiu a informação na língua coreana (o aluno domina perfeitamente nosso idioma), mãe e filho comunicam-se nessa língua. Subitamente, rebentam-se em risos, pergunto ao aluno se repassou o recado, conforme havia lhe pedido, garante-me que sim, pede licença e se retira, a mãe se despede e também vai embora. Fico sem entender a situação e apenas registro o ocorrido no livro de atas do colégio.

É comum que alunos durante atividades em grupo troquem informações linguísticas, geralmente, formam frases para que cada amigo escreva-a em seu idioma, principalmente o nome. No decorrer de 2008, no sétimo ano, montamos nas aulas de produção de texto uma literatura de cordel para contar a história do colégio. Nesses encontros, além de escreverem a história em língua portuguesa, escreviam trechos em árabe, com a ajuda dos alunos libaneses; a atividade envolveu todos com risos e aprendizado, era comum interromper o exercício para escrever o nome de todos do grupo em outra língua, oportunizando os alunos de habitarem as “*culturas de fronteira*”.

A interculturalidade revela-se entre adultos também, por meio de comemorações. Agosto de 2008, sábado cedo, pais, alunos, professores e equipe pedagógica estão presentes no anfiteatro do colégio para mais um ano comemorarmos o dia dos pais. Para esse ano, a coordenação preparou um momento diferente dos anteriores. O Frei, diretor do colégio, deu início à cerimônia com a leitura de uma passagem da Bíblia Sagrada, fez uma explanação do assunto, segundo sua crença, refletindo sobre o papel de ser pai. Em seguida, levanta-se à frente um pastor, representante de certa denominação evangélica, também faz a leitura de outra passagem bíblica para

exortar, segundo a doutrina de sua crença, o papel de ser pai. Por fim, não diferente dos dois anteriores, vem para fazer a leitura do Alcorão, o Xequê da Liga Islâmica, reflete junto a todos, de acordo com sua crença, a missão dos pais.

Em outubro, após um extenso trabalho da professora de Ensino Religioso, alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I fizeram uma apresentação para a escola. Após hastear a Bandeira Nacional, um grupo de alunos árabes foram à frente cantar a oração de São Francisco na língua árabe; em seguida, junto com os demais alunos, cantaram a mesma oração na língua portuguesa.

Durante o processo de pesquisa e observação, também colhi alguns depoimentos e falas de alunos que considerava relevantes. Seguem a seguir.

Por exemplo, quinze de outubro, às 9 horas, os alunos são convidados, durante as aulas para assistirem a uma missa com o Frei, diretor do colégio, em comemoração aos professores. Um aluno árabe do oitavo ano do ensino fundamental II, nervoso, levanta-se para dirigir-se a outra sala e desabafa: *“não posso ir à missa e não acho justo ter que ficar fazendo a lição, enquanto os outros rezam”*.

Nessa mesma comemoração, outro aluno do oitavo do ensino fundamental II recusa-se a cantar um cântico que o Frei ensaiava com os alunos, chamou a professora e disse que não cantaria, pois não pertencia à mesma religião que os demais.

Outro fator importante, quando um aluno árabe do sétimo ano do ensino fundamental II declarou em sala, após uma brincadeira entre professor e aluno, que preferia a escola do Brasil a do Líbano, porque os professores são legais, divertidos e não batem nos alunos, diferentemente dos professores daquele país.

Dos momentos mais inusitados no colégio, um chamou-me mais atenção, um texto escrito por uma aluna do oitavo ano que faz um relato de sua vida. Transcrevo-o na íntegra a seguir, pois considero relevante para a pesquisa em questão:

“Aos quatro anos fui morar no Líbano por um bom tempo, para que eu me baseasse na cultura daquele país. Assim, depois de sete anos vim para o Brasil, pois minha mãe é brasileira. É claro, essa mistura foi muito difícil para mim, pois eu cresci de um modo bem diferente, primeiro eu não sabia a língua portuguesa, somente com a ajuda de alguns professores do colégio e da minha amiga, eu consegui enfrentar meu medo de ser diferente. Percebi que ser diferente é uma qualidade, assim eu não tinha medo de me comunicar com os outros e me acostumei aos costumes e tradições do Brasil, mas sem esquecer jamais as do Líbano. Até hoje tenho dificuldades aqui no Brasil, embora eu sempre consiga achar uma solução, aprendendo coisas novas, dando o melhor de mim, o Líbano sempre será considerado minha terra, mesmo eu tendo nascido aqui, pois lá deixei minha verdadeira terra, a qual eu me sinto bem com minha família. A minha religião (mulçumana) me ajudou bastante, mesmo que as outras pessoas ao meu redor pertençam a outras religiões e algumas sejam preconceituosas, aliás, é isso que acho que falta no Brasil: respeito”.

A aluna, acima citada, veio para o colégio em 2005, quando o ano letivo já havia iniciado, estava com 12 anos e foi matriculada no sexto ano do ensino fundamental II. Nessa época, ela não compreendia o idioma de nosso país, porém sempre entregava as atividades solicitadas e me consultava como deveria registrar certas palavras. Orientava-a para atentar ao som e escrever conforme como imaginava que depois, juntas, faríamos a correção. Toda essa comunicação era realizada com a intervenção de outros alunos árabes que faziam a tradução. Além do trabalho convencional em sala de aula, a aluna passou a freqüentar as aulas no contraturno com atividades de produção de texto, pesquisa fonética e vocabular, onde recebia orientações individualizadas.

Nesse trabalho havia a reciprocidade e a cumplicidade entre professora e aluna, transformando-a numa das melhores alunas da sala, no início de 2006.

É muito comum entre os alunos, após o período de férias, trocarem fotos e relatos de suas viagens. Alguns se encontram no Líbano, já que naquele país são vizinhos. Dentre essas trocas, um álbum de fotos chamou-me a atenção, um aluno do sexto ano exibiu-se entre os colegas várias fotos que havia tirado com seus parentes portando diferentes armas de fogo. Contou-me que lá é comum crianças portarem armas, principalmente em período de guerra, como era o caso. O corpo docente já observou que no mês de agosto esses alunos voltam mais agressivos, pois conforme já mencionaram, quando estão naquele país, fazem curso de guerrilha.

Não demorou muito para que o aluno que portava a foto trouxesse sua experiência vivida nas férias para as aulas de produção de texto de sua série (6º ano do ensino fundamental II), cuja proposta era elaborar uma paródia do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, acrescentando a ele um elemento atual. Considero importante disponibilizá-la abaixo para compor o caso em questão.

"A guerra fracassada".

Eu estava no Iraque, em meu helicóptero transportando iraquianos presos, avistei duas pessoas, abeguei no piloto automático, peguei os binóculos para vê-las, vi Chapuzinho vermelho e sua avó.

Olavam com uma metralhadora, quando me avistaram, começaram a atirar, nem me importei. o lobo fala:

- Apertei o botãozinho mágico e BOUM!! foi um míssil em direção ao luar.

Eles correram e fugiram para bem longe, conseguiram escapar. Pousei o helicóptero, me desfizci de iraquianos, recebi informação para ir a um lugar.

A menina me pediu informação, perguntou onde ela estava, a avó.

- Ah! ela está lá do lado da foto do Saddam Hussein!

- Obrigado prazer em conhecê-la, qual é o seu nome?

- Oi ... er ... Afmad, é Afmad,

Chapeuzinho vermelho foi correndo encontrar o avô, ela o encontrou, as duas ficaram por lá.

Ceguei com uma "shotgun" dei um tiro na avó, ela morreu.

Chapeuzinho vermelho abateu e eu vim atrás, ceguei com a arma naquele lugar e falei:

- Bye Bye baby

Bum! Ela morreu, Finalmente consegui.

Mammoth e Bang! Bum. Eu morri mais uma coisa eu consegui, matei Chapeuzinho vermelho.

Aspectos a serem melhorados

Estética do texto (20%)	Correção gramatical (20%)	Organização do texto (60%)
1. Letra ilegível	1. Ortografia	1. Clareza
2. Margens irregulares	2. Concordância	2. Seqüência lógica de idéias
3. Rasuras	3. Pontuação	3. Adequação ao tema
4. Parágrafo		4. Coerência
		5. Coesão
		6. Criatividade

Ao fazer a leitura de seu texto, houve um tumulto em sala de aula, grupos aplaudiam e chamavam-no de herói; outros o reprovavam só com o olhar. Achei por bem intervir e comentar sobre a importância de não propagar a violência, embora muitos contos de fadas apresentem essa questão de forma implícita.

Uma simples proposta de produção de texto supera o previsto num plano curricular, permitindo que a atividade prática realizada constitua o currículo em ação. Daí as práticas curriculares serem a materialização do currículo. Currículo este que se constitui em campo de lutas e conflitos no qual estão presentes relações de poder contidas na sociedade.

É por meio do currículo que se atribui sentido a atividades como a relatada acima, que se analisada isoladamente, poderia parecer casual, mas vista na relação com o todo, ganha significação (VASCONCELLOS, 2002). Isso aponta para a ideia de que no currículo desenvolvem-se representações codificadas e decodificadas de modo complexo nas salas de aulas.

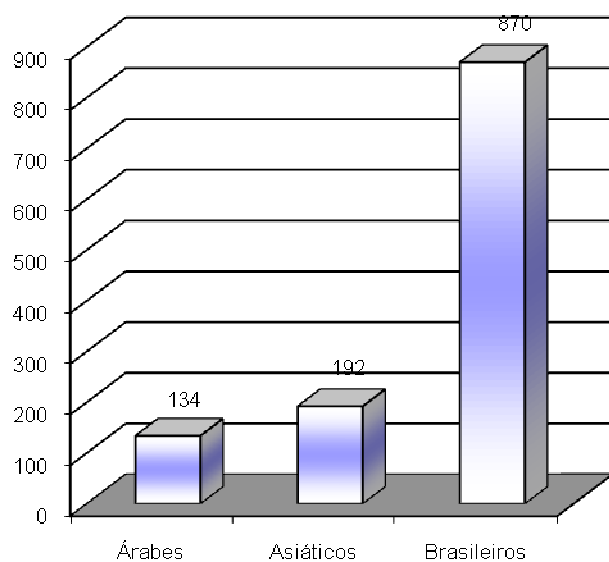
3.4. Dados Quantitativos

Os dados quantitativos não podem ser rejeitados numa pesquisa qualitativa, principalmente

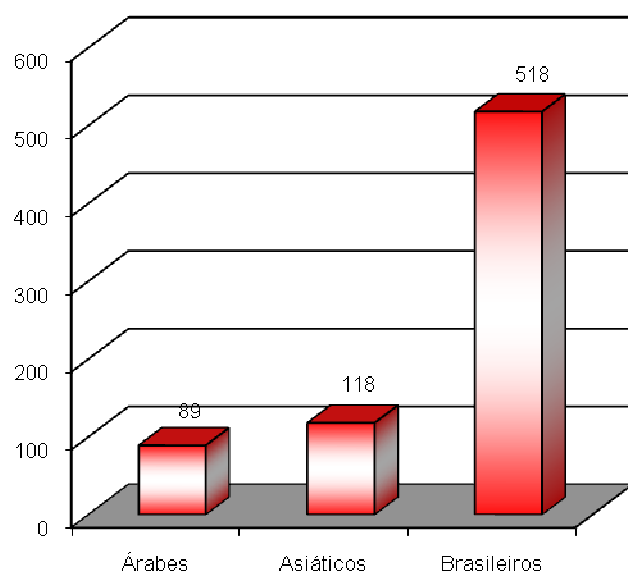
Na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares. (CHIZZOTTI, 2006: 84)

A seguir, os quadros apresentados são resultados das pesquisas desenvolvidas a partir dos dados recolhidos na secretaria do colégio com informações sobre o número de alunos brasileiros, coreanos e árabes matriculados em anos anteriores, perfazendo um espaço de três anos cada resultado.

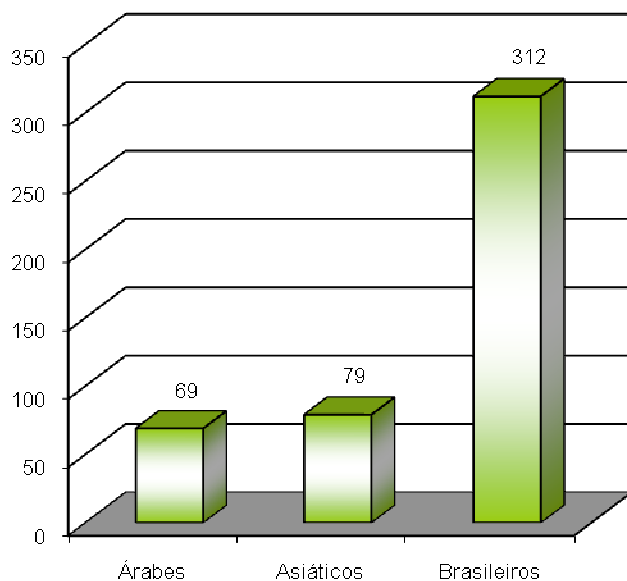
1999	Origens		
	Árabes	134	11,2%
	Asiáticos	192	16,1%
	Brasileiros	870	72,7%
Total		1196	



2002	Origens		
	Árabes	89	12,3%
	Asiáticos	118	16,3%
	Brasileiros	518	71,4%
Total		725	



2005	Origens		
	Árabes	69	15,0%
	Asiáticos	79	17,2%
	Brasileiros	312	67,8%
Total	460		



Qual foi meu espanto, quando me deparei com o número de alunos existentes nos anos de 1999 a 2005, no colégio em questão, conforme lançados nos quadros acima, pois em cinco anos o colégio perdeu mais de setecentos alunos.

Outro fator que me chamou atenção foi o número de alunos estrangeiros presentes no período acima compreendido, cujos gráficos apontam que a presença de estrangeiros não passou de 32% dos alunos matriculados. Enquanto que o quadro da página 33 deste trabalho, onde explicita o percentual atual de etnias dos alunos, demonstra que os estrangeiros totalizam 52% do corpo discente dessa escola em estudo, ampliando vertiginosamente esse número.

Diante de tais fatos, procurei alguns professores com mais tempo no colégio, suas falas foram mais surpreendentes ainda. Afirmaram que o colégio dividia as séries de A a G, que os recreios eram separados por série, pois o pátio não comportava tamanho número de alunos. Então questionei-os se sabiam o porquê de um número tão baixo de alunos, agora.

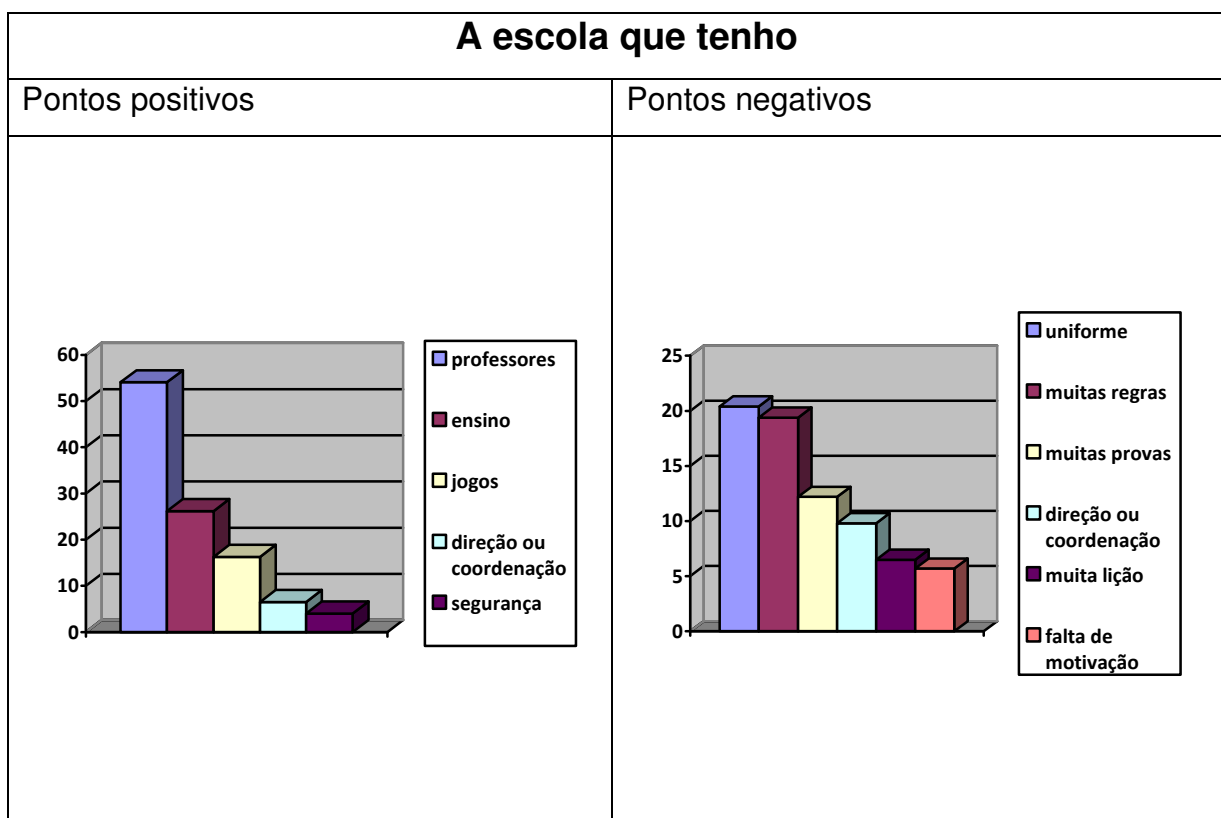
As respostas variaram. Uns afirmaram que o perfil da região mudou, havendo hoje muitos comércios no local, o bairro deixou de ser predominantemente residencial como antes. Outros afirmaram categoricamente que foi incompetência administrativa arrastada por anos.

Na semana de 22 a 26 de junho de 2009, realizei com um grupo de 122 alunos do colégio, do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental, uma dinâmica intitulada *A escola que tenho e a escola que gostaria de ter*²⁸, cujo objetivo era levantar as características positivas e negativas da escola que se tem, conscientizando-os a participarem para a transformação da escola que se tem, mostrando que esse é um espaço privilegiado de participação social e de exercício de cidadania para os jovens.

A cada dinâmica totalizavam 20 alunos, dos quais eram formados dois subgrupos, que deveriam sentar-se em pontos diferentes da sala. Após entregar-lhes papel, solicitei que o subgrupo 1 construísse um painel para representar a escola que se tem, apontando os pontos positivos e negativos; enquanto que o subgrupo 2 faria o painel apontando a escola que gostaria de ter. Dado o tempo necessário, os subgrupos apresentaram seu painel. Solicitei que todos os participantes comentassem os trabalhos apresentados em relação às semelhanças e às diferenças mais significativas, foram poucos os que quiseram comentar.

²⁸ Dinâmica retirada do livro SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2ed. São Paulo: FTD, 1999.

Ao fazer a análise dos dados coletados nessa dinâmica, foi possível retirar alguns pontos comuns. Dos subgrupos que comentaram sobre a escola que tem, apontaram como aspectos positivos os professores, o ensino, os jogos de 6ª feira após as aulas, a direção/ coordenação, e por fim a segurança. Já os pontos negativos apontaram o uniforme, a presença de muitas regras, muitas provas, muita lição, a direção/coordenação e também a falta de motivação, de acordo com o gráfico apresentado na página seguinte.



Em relação aos subgrupos que construíram o painel da *escola que gostaria de ter*, vários foram os apontamentos. Surgiu a questão de se ter aulas ao ar livre, o uso de mais equipamentos tecnológicos, o desejo de não se usar o uniforme, ter aulas mais dinâmicas, envolvendo passeios pedagógicos, uma escola sem provas; além dessas questões, algumas frases que escreveram chamaram a atenção, como: “*O estresse é muito grande aqui*”, “*O sentimento de rotina é constante*”, “*Há muito conteúdo para ser estudado em pouco*”

tempo”, “Não tenho liberdade de fazer nada aqui”, “O diretor gosta de tudo perfeito, até os alunos”, “A escola é muito boa, mas exige muito dos alunos”.

Os dados e os depoimentos fomentam a condição passiva dos alunos, impedindo-os, segundo as próprias falas demonstram, de participarem não só do processo de aprendizagem como na determinação dos conteúdos. Tendo como consequência a uniformização do ensino que conduz a uma racionalidade.

Considerações Finais

O presente trabalho intitulado “*O desencontro entre o material didático e a diversidade cultural numa rede franciscana de ensino: um estudo de caso do currículo*”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e sob orientação da Prof^a Dr^a Branca Jurema Ponce, nasceu de uma inquietação vivenciada e constatada em sala de aula quanto ao aprendizado dos alunos, concernente ao ensino da Língua Portuguesa, por serem estes na sua maioria estrangeiros.

Posteriormente o foco deste estudo recaiu na análise do encontro entre o material didático elaborado de forma apostilada com essa diversidade étnico-cultural evidenciada no corpo discente. A intenção foi observar na escola e verificar como se concretiza a implementação do currículo.

Em nossa análise, percebemos que esse material norteia todo o trabalho do professor. Isso pode ser notado quando os docentes são questionados quanto à execução do currículo. São unânimes afirmando que seguem o que foi imposto pelo Centro de Estudos e Pesquisas por virem prontos conteúdos e provas.

O fato de não haver reuniões pedagógicas semanalmente no colégio, impede que a equipe escolar avalie e redimensione a execução desse processo curricular, fazendo com que material chegue à unidade, onde é aplicado na íntegra, sem haver uma adequação à realidade da unidade escolar em estudo e do alunado, o que vai se tornar uma violência para o conjunto dos envolvidos no processo educacional, principalmente para o aluno.

Percebemos também que os professores não são convidados a participarem da construção do projeto político-pedagógico da unidade escolar, quando houve a fusão do colégio Santo Antônio do Pari com o Grupo Bom Jesus, tal projeto foi incorporado ao colégio em estudo, onde as alterações

passaram a ocorrer anualmente no próprio Centro de Estudos e Pesquisas, órgão centralizador e responsável pelo andamento do conjunto de instituições existentes em alguns estados do país.

A falta de diálogo entre professores, alunos e comunidade impossibilita a concretização dos objetivos da trilogia enfocada anteriormente, não se importando com a existência dos outros que têm voz e que não querem apenas contemplar sem agir, nem somente sonhar sem fazer. Estes deveriam ser ouvidos, o que se confirma na frase de um aluno quando instigado a escrever como seria a escola que gostaria de ter, ele declara que seria *“uma escola mais justa para todos: professores, alunos, coordenação”*.

Diante dessa afirmativa percebe-se que não basta uma sistematização de plano de estudo e regras para a escola funcionar. Esse material recebido pelos professores não pode partir de uma organização externa, acreditando ser o currículo da instituição. Por este estudo realizado, vimos que currículo escolar ultrapassa o material imposto, que realiza uma explanação técnica, extinguindo a contribuição de cada um, com o seu saber. Daí a resposta da maioria dos professores na entrevista realizada, como consta no campo “Apêndice B”, página 109, deste trabalho, sentirem-se executores em sala de aula.

Essa visão técnica e sistemática pode trazer uma organização para a parte pedagógica do colégio, mas não atende as necessidades presentes dos professores e alunos. O material elaborado pelo CEP precisaria ser traduzido para a sala de aula, por meio de um projeto político-pedagógico que incorporasse a diversidade cultural existente no colégio. Para não ser uma escola com fim em si mesma, a aula pela aula, estudar para realizar provas, como apontou a dinâmica, desenvolvida com os alunos, comentada na página 89 deste trabalho, onde 38,3% consideram que a escola tem muitas regras, muitas provas e muitas lições. Algumas frases mostraram esse fato, *“O conteúdo é muito apertado, não dá tempo de tirar dúvidas”, “muito conteúdo em pouco tempo”*. Nas palavras de Freire (1981)

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2003:90)

A uniformidade curricular tem uma intencionalidade ideológica. Ao apresentar-se dessa forma, uniformiza o trabalho do professor, uniformiza, também, o próprio alunado que não tem espaço para apreender um conteúdo em seu ritmo, todos têm que ser iguais, tornando-se tudo previsível, como uma contabilidade.

O currículo, nessa perspectiva, é pensado como uma “pista de corrida” onde tudo já está determinado, sem espaços para opções. Diferentemente se entendê-lo como

Um caminho, uma jornada, que tem referências, mapas, mas sempre admite mudanças, atalhos, alterações significativas de rotas; daí advém o sabor da aventura do conhecimento. O caminho que efetivamente será percorrido dependerá, pois, dos sujeitos (em especial, alunos e professores), do objeto de estudo e do contexto. Tal perspectiva está bastante distante daquele sonho de certos administradores que buscam um currículo “à prova” de alunos, professores e realidade, qual seja, que seria desenvolvido com eles ou apesar deles. (VASCONCELLOS, 2002:131)

Diante do estudo, a pesquisa constatou à luz de contribuições teóricas sobre Currículo, depoimentos de professores e alunos que há um desencontro entre o material didático e a diversidade cultural presentes na instituição escolar em questão. Queremos com isso, defender a construção curricular e a existência de um projeto político-pedagógico iniciado no diálogo entre todos os envolvidos nesse processo, para que haja na rede franciscana a prática dos *Escritos* de Francisco de Assis para uma nova pedagogia humanista, na qual afirma que *educar é reencantar a vida. É a arte de captar, unir, propor, encarnar e viver um conjunto de valores para se chegar à inteireza do Ser.* (PICCOLO, 2005: 125)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado.** Rio: Graal, 1983.

ALMEIDA, Fernando José de. (org.) **O DNA da educação:** legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michel & BEANE, James. **Escolas Democráticas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michel. “Mercados, standardizações e desigualdades: poderão as pedagogias críticas travar as políticas de direitas?”. In O. C. de Sousa; M. M. C. Ricardo (org.) **Uma escola com sentido:** o Currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspectivas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003. PP.63-103.

ARNS, João Crisóstomo. **Uma escola centenária em sua moldura histórica.** Curitiba: Linarth, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS. **Regimento escolar**. Ato Administrativo n. 504/03 de 4 de setembro de 2003.

ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS. **Encaminhamentos**: ensino fundamental – 4^a a 7^a série: língua portuguesa. Curitiba: CEP, 2009.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, de Pães. **História Constitucional do Brasil**. 3.ed. Brasília: Editora OAB, 2002.

BONNIOL, Jean-Jacques, VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Escritos da Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **O poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. *Decreto nº. 1.545*, de 15 de agosto de 1939. Instrui os Secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Determina o estímulo do patriotismo. In: *Lex-Coletânea de Legislação*. São Paulo: Lex, 1939.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun.2009.

BURBULES, C. Nicholas, TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMENIUS, Jan Amos. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORTELLA, Mario. Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 10.ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2006a.

_____. **Não nascemos prontos!** (provocações filosóficas). 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006b.

DURKHEIN, Emile. **Sociologia, Educação e Moral**. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação na cidade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. 25.ed. Rio: Graal, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

FUSARI, J. Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. *Ideias*, São Paulo, n.18, 1990.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, c1989.

GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed.Porto Alegre; Artmed, 2000.

_____. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis, Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução e edição Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 2v.

HAMILTON, David. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

JURJO, Torre Santomé. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KHALIL, J. M. e NASSER FILHO, O. **Um diálogo sobre o Islamismo.** Curitiba: Criar Edições, 2003. 86 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LONZA, Furio. **História do uniforme no Brasil.** MEC. Lei de Incentivo à cultura. Rodhia, 2005.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 14.ed.Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. “Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução” in **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 7-37, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “O campo do currículo no Brasil: os anos noventa” in CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria Cultural e o Sistema apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedes, São Paulo, ano XXI, 54*: 82-89, agosto 2001.

NERICI, Imídio Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica**. 9.ed.São Paulo: Atlas, 1983.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: construir o projeto político-pedagógico da escola. 2.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIM, Antonio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. São Paulo, Grijalbo, 1967.

PENTEADO, José de Arruda. **Didática e prática de ensino**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PICCOLO, Frei. Agostinho. Salvador. (org.). **História e estórias do Bom Jesus**. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 1980.

_____. **Francisco de Assis: Por uma Pedagogia Humanista.** São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização brasileira. 18.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **A pedagogia no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Joaquim Severino. **Educação, sujeito e história.** 23.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver.** 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto político-pedagógico** – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 14.ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma A. (org.) **Projeto Político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAVALLONI, Roberto. **Pedagogia Franciscana**, desenvolvimentos e perspectivas. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Apêndice A

- Dinâmica aplicada aos alunos (de 22 a 26 de junho de 2009)-

A escola que tenho e a escola que gostaria de ter

Objetivos: levantar características da escola que se tem e da escola que se gostaria de ter;

Discutir as formas de participação possíveis com o objetivo de transformar a escola que se tem.

Desenvolvimento

1. Formar dois subgrupos (1 e 2), que deverão sentar-se em pontos diferentes da sala.
2. Dar a cada subgrupo um pedaço grande de papel, distribuído igualmente entre eles o material restante.
3. Solicitar que construam um painel que represente, respectivamente, a escola que se tem (subgrupo 1) e a escola que gostaria de ter (subgrupo 2). Tempo.
4. Cada subgrupo apresenta seu painel.
5. Prende-se na parede os painéis, pedindo aos subgrupos que se sentem em semicírculo, de frente para os cartazes.
6. Solicitar que todos os participantes comentem os trabalhos apresentados.
7. Plenário: discutir com o grupo como a escola que se tem pode se transformar na escola que gostaria de ter.

Apêndice B

- ENTREVISTA (realizada entre 3 a 7 de novembro de 2008) -

<p>PROF. 1</p> <p>Idade: 34 anos</p> <p>Tempo de magistério: 12 anos</p> <p>Tempo no colégio: 8 anos</p>	<p><i>A proposta vem pronta e o diferencial é o livro didático diferentes por séries, 1º e 2º anos do Médio usam o livro (dois em um), para quatro aulas semanais; o 3º ano tem apostila (já vem pronta) com teorias, exercícios voltados para o vestibular. Temos o apoio monitorado da equipe, no cumprimento dos conteúdos, a coordenação orientou-nos a não avançar nos conteúdos se o aluno não aprendeu, porque os alunos reclamavam que não conseguiam acompanhar a matéria. Não acredito que essa proposta prepare o aluno para a vida, porque o número de aulas é reduzido para</i></p>	<p><i>Acho importante deixar claro que a proposta é imposta. Ela não consegue motivar o aluno, mas é fácil trabalhar com ela porque eu apenas executo. Aí, nas avaliações que os alunos fazem dos professores, no final do semestre, eles registram que os professores não inovam, não são dinâmico.</i></p>	<p><i>Eu apenas executo, já está tudo aí, pronto. Utilizo alguns recursos. Já tentei fazer algumas modificações, mas não fui bem sucedido porque não consegui terminar o programa o que nunca havia acontecido, são muitos assuntos para pouco tempo.</i></p> <p>O que acontece se você não cumpre um programa? <i>Não posso utilizar as avaliações que chegam de Curitiba, tenho que me justificar para a coordenação.</i></p>	<p><i>Como já disse anteriormente, não é possível contrapor essa proposta, pois as avaliações vêm prontas, nem completa, pois não temos tempo de cumprir o programa, ela já vem com o tempo certo para não fugirmos daquilo.</i></p>
--	--	--	--	--

Segmento: Ensino Médio	<i>todos esses conteúdos, o professor consegue cumprir o programa, mas não aprofunda nos temas. O aluno conseguirá sim realizar a questão no vestibular, mas não conseguirá “filosofar” sobre o tema.</i>			
PROF.2 Idade: 24 anos Tempo de magistério: 2 anos Tempo no colégio: 2 anos	<i>A proposta já chega pronta de Curitiba. O professor segue o que já foi designado, porque também não faz as avaliações. O que se propõe é inviável para cumprir porque acho que eles fazem um discurso moderno, mas que na verdade é tradicional, três conteúdos novos numa semana é impossível e se houver atraso no cumprimento desse programa tem que responder por si só.</i>	<i>O discurso da proposta é bonito porque ele prepara para a vida, mas na verdade, a prática prepara apenas para fazer a prova. Ela não é inovadora, não motiva o aluno, porque o conteúdo é denso</i>	<i>Não há uma recriação na prática, simplesmente segue o que foi designado. Não há modificações da proposta para se ajustar à realidade, à medida do possível atende-se às dificuldades dos alunos, mas a ordem é seguir com os conteúdos.</i>	<i>Em opinião, ela é oposta, mas a prática não há como contrapor, a proposta é seguida à risca, assim não encontro problemas com ninguém; com o aluno, como já disse, na medida do possível, atendo em sala as dificuldades d, quando não é possível mais, envio-o para a recuperação paralela que o colégio oferece no contraturno.</i>

<p>Segmento: Ensino Fundamental II</p>				
<p>PROF.3</p> <p>Idade: 41 anos</p> <p>Tempo de magistério: 18 anos</p>	<p><i>A proposta vem pronta. Não pode ser modificada, até afirmam que pode, mas você corre o risco de não cumprir o conteúdo que vem cobrado na prova.</i></p>	<p><i>Não gosto dessa proposta. Aliás, ela em si é boa, mas não acho que é cumprida. Afirmam que o aluno constrói o conhecimento, mas na prática não é viável, não se encaixa no cronograma. Sua avaliação com os alunos no final do semestre cai porque você só consegue dar aulas expositivas, se questionar com os coordenadores, dizem que não precisa dar tudo, mas se não cumprir, já viu, né??</i></p>	<p><i>Sigo o que é imposto. Não é possível modificá-la, tento sanar as dificuldades do aluno em sala, mas trabalho com vinte alunos por sala que não é a realidade do colégio, tendo mais alunos é inviável e acabam acumulando as dificuldades que os próprios alunos têm que resolver o problema (prof. particular).</i></p>	<p><i>A prática contrapõe a proposta, porque esta é conteudista, não dá tempo do aluno assimilar, mas cobram aulas diversificadas, não só expositivas. Tento, então, sanar as dificuldades do aluno em sala, mas este ano tenho apenas vinte alunos por sala, o que não é a realidade do colégio; com mais alunos numa sala, essa postura torna-se inviável e acabam acumulando as dificuldades.</i></p> <p>Como você procede nesse caso?</p> <p><i>Essas dificuldades têm que ser resolvidas pelos próprios alunos, eu</i></p>

<p>Tempo no colégio: 14 anos</p> <p>Segmento: Ensino Fundamental I</p>				<p><i>encaminho para as aulas de recuperação do colégio (dadas por outro professor), se caso isso ainda não resolveu, a própria família fica encarregada de contratar uma professora particular, geralmente isso ocorre com os árabes e coreanos. Percebo que sou apoiada pela equipe pedagógica, apenas se cumpro com o que foi imposto. Se caso quero espaçar os conteúdos nunca sou compreendida, dizem que sou tradicional, mas eu vejo a escola conteudista, não conseguimos entrar numa comunhão de ideias.</i></p>
<p>PROF.4</p> <p>Idade: 47 anos</p> <p>Tempo de magistério: 25</p>	<p><i>A proposta não é elaborada por nós, aqui do colégio, ela já vem pronta, numa visão linear e descritiva. Em relação ao material didático, não existe livre arbítrio, é convencional. Há a preocupação de</i></p>	<p><i>Se a vida do aluno se resumir a mercado de trabalho ultrapassado, então ela é boa. Essa proposta visa a apenas a informação e não ao conhecimento, privilegia aspectos apenas quantitativos e não os</i></p>	<p><i>O espaço de manobra do professor, nessa proposta curricular, é limitado, porque minha visão é contrária à proposta. Há um desrespeito enorme com a regionalidade, a história de São</i></p>	<p><i>Em reuniões com os coordenadores de área já avisamos várias vezes dessa diversidade étnica do colégio e da presença de mulçumanos, mas não resolveu em nada. Aqui a proposta não concorda com os</i></p>

<p>anos</p> <p>Tempo no colégio: 15 anos</p> <p>Segmento: Ensino Médio</p>	<p><i>quem elabora esse material em dar uma visão progressista, mas não é. Apesar de colocar textos modernos, não é possível seguir com a estrutura rígida de avaliação. O professor é visto como um instrutor. O material já está pronto, os conteúdos apresentam-se revelados, uma transmissão sem reflexão alguma.</i></p>	<p><i>qualitativos. Tanto que se lutou para romper com a visão bancária que Paulo Freire questionava, e agora essa proposta motiva o aluno no sentido quantitativo, numa visão mercantilista.</i></p>	<p><i>Paulo não é abordada nesse currículo. O que se cobra é dentro do mercado simbólico do vestibular, mas na visão de um vestibular de Curitiba. O coordenador de área também gosta de um trabalho não-linear, nas séries do Ensino Fundamental há uma flexibilidade maior, compartilhada de uma visão de educação mais humanizada. Nas demais séries a coordenadora de área se declarou funcionalista e evolucionista, portanto, é uma visão egocêntrica, baseada na ideia de superior e inferior, sendo possível transformar os diferentes em desiguais, categoria de primitivo=primeiro</i></p>	<p><i>Parâmetros em momento algum, não há sintonia com a realidade, é como se estivesse sobre o bem e o mal. Eu subverto a proposta totalmente, a assessora pedagógica é uma “santa”, pois faz vistas grossas para muitas coisas que aplico.</i></p>
<p>PROF.5</p>	<p><i>Já vem pronta a proposta curricular do colégio, privilegiando</i></p>	<p><i>Se fosse algum tempo atrás eu me identificaria com ela, mas para</i></p>	<p><i>É obrigatório que sigamos a proposta e não está aberta à</i></p>	<p><i>Minha prática tem que ir de acordo com o que está imposto, de uma</i></p>

<p>Idade: 44 anos</p> <p>Tempo de magistério: 20 anos</p> <p>Tempo no colégio: 18 anos</p> <p>Segmento: Ensino Médio</p>	<p><i>certas habilidades que não são úteis para o mundo globalizado.</i></p>	<p><i>hoje em dia, está totalmente fora da realidade.</i></p>	<p><i>participação. Por ser extremamente conteudista e pragmática demais para a realidade, os alunos estrangeiros têm dificuldades imensas com a habilidade lingüística que por conta disso não se desenvolvem, mas são amparados pela legislação. Isso é um incômodo porque ela vem para todas as realidades não se adequa a nossa realidade. Sinto-me um verdadeiro prisioneiro do cronograma</i></p>	<p><i>forma ou de outra, acabo privilegiando essa proposta, embora discordo dela, porque é imposta e não proposta. Discordo porque não vejo motivação alguma para os alunos e nem por parte do professor, ela tem objetivo exclusivo para o vestibular ou processos seletivos, até aí só, mais nada.</i></p>
<p>PROF.6</p> <p>Idade: 44 anos</p>	<p><i>É pela rede que vem pronta e acompanha o livro didático de acordo com os PCN's, inclusive com as aulas práticas.</i></p>	<p><i>Sim. Traz uma praticidade enorme para o professor, facilita o próprio cronograma do professor. Em outros colégios, quando preparava as aulas, às vezes em casa, ficava pensando o que podia levar para complementar minha aula. Aqui</i></p>	<p><i>Apesar da proposta curricular vir pronta, eu reviso tudo, se percebo que algo está errado ou não está bom, passo para a coordenação, aqui do colégio, que já envia e-mail, solicitando a correção. Se há a troca de livro, como já ocorreu, o</i></p>	<p><i>A prática não contrapõe a prática porque normalmente, preparo os temas que devo abordar, coletando informações de outras fontes. Com esse material percebo que isso já está feito, nem preciso completá-la, havendo assim uma harmonia entre</i></p>

<p>Tempo de magistério: 23 anos</p> <p>Tempo no colégio: 2 anos</p> <p>Segmento: Ensino FundamentaII</p>		<p><i>não, o material já “pensa” por mim, ele já faz isso, impedindo de eu fugir do assunto. Que outro colégio já traz tudo pronto?</i></p>	<p><i>material é todo revisado.</i></p>	<p><i>minha prática e a proposta.</i></p>
<p>PROF.7</p> <p>Idade: 48 anos</p>	<p><i>A proposta curricular já vem pronta de Curitiba e acaba adequando à sua realidade.</i></p>	<p><i>É uma proposta excelente, porém é uma quantidade grande de conteúdos.</i></p>	<p><i>Você pode opinar, pode comentar, tem o respaldo até, porém não ultrapassar o que já veio programado, porque é preciso cumprir. Que colégio já traz tudo pronto para você? Apenas tenho o papel de aprofundar alguns itens e</i></p>	<p><i>A prática não contrapõe. Há uma proposta e tem que completá-la, não é tudo fechado. Há projetos que trabalhamos com o interesse do aluno. Sabemos que nada é fechado, o professor sabe que isso é possível e pode alterá-la, dando a sua</i></p>

<p>Tempo de magistério: 30anos</p> <p>Tempo no colégio: 30 anos</p> <p>Segmento: Educação Infantil</p>			<p><i>tirar outros. Vou adequando à minha realidade, de acordo com minhas aulas e meus alunos, no caso os estrangeiros, estes são muito lentos, mas para isso tenho que conhecer a clientela.</i></p>	<p><i>identidade à proposta.</i></p>
---	--	--	---	--------------------------------------

Nome do arquivo: dissertacao revisada
Diretório: C:\Users\Paula\Documents
Modelo: C:\Users\Paula\AppData\Roaming\Microsoft\Modelos\Norma
I.dotm
Título:
Assunto:
Autor: Paula Adriana
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 28/05/2009 13:22:00
Número de alterações: 140
Última gravação: 30/08/2009 23:31:00
Salvo por: Paula Adriana
Tempo total de edição: 15.546 Minutos
Última impressão: 30/08/2009 23:31:00
Como a última impressão
Número de páginas: 116
Número de palavras: 27.540 (aprox.)
Número de caracteres: 148.721 (aprox.)

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](#)