

AFINAL, EXISTE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO?

NEGRI, Stefania de Resende* – PUC-MG

SOUZA, Maria Inez Salgado de – PUC-MG

GT-12: Currículo

Este trabalho tem como pano de fundo as constatações da análise social que indicam uma efervescência de propostas de mudança no segmento educacional, abrangendo, mais recentemente, também as instituições de ensino da rede privada. De fato, o tipo de educação oferecido por essas escolas, assim como o conceito de ensino de qualidade por elas proposto, vêm sendo questionados, abrindo espaço para um rico campo de investigações na área educacional, em específico na linha do currículo. Em consonância com isso, este artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso, em uma escola privada de Belo Horizonte, supostamente inovadora e cujos alunos são, em grande parte, provenientes de camadas social, econômica e culturalmente privilegiadas¹. Através desta pesquisa, buscamos analisar os alcances e os limites das propostas e das práticas curriculares desta instituição em relação à preparação de cidadãos capacitados para conviver e para atuar em uma sociedade que comporte formas sociais mais justas e igualitárias, problemática central na educação contemporânea, mas ainda pouco questionada..

No âmbito deste estudo, foi considerada como inovadora aquela escola que, ao atender aos segmentos da população elitizados, estivesse empreendendo esforços para conferir centralidade às diversidades socioculturais em seu currículo, visando à formação de uma cidadania crítica e ao despertar da responsabilidade social entre seus alunos. Ao incluir as vozes das minorias entre seus conteúdos culturais, tal escola estaria, portanto, buscando romper com a homogeneização do currículo dito hegemônico ou tradicional e comprometendo-se, dessa forma, com uma educação democrática².

* Trabalho apresentado pela autora ao Programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, sob a orientação da co-autora.

¹ Ressaltamos, contudo, que a instituição investigada conta também, em todas as turmas, com alunos da “inclusão social” ou bolsistas, além de receber portadores de necessidades especiais.

² Os termos democrático, emancipador e transformador serão considerados equivalentes neste artigo e empregados para denotar uma concepção educacional inovadora, pois voltada à inclusão das vozes de todos os grupos socioculturais no currículo escolar e à formação de cidadãos abertos às diversidades e comprometidos em combater formas sociais injustas e desiguais. Cf. Apple e Beane (2001), Connell (1995), Santomé (1998).

Acreditamos que a importância de novas formas de organização curricular deriva das próprias características do mundo atual, no qual Estados, organizações governamentais e não-governamentais e indivíduos têm estabelecido múltiplas relações entre si, levando a um inevitável e cada vez mais constante contato e confronto entre diferentes culturas, grupos sociais, gêneros e etnias (COSTA, 2002). Na área educacional, nota-se que, frequentemente, as próprias instituições de ensino, através da introdução de políticas curriculares homogeneizantes³, acabam por velar as disparidades presentes em nossa sociedade, dificultando uma construção crítica dos saberes, que requer a plena inserção de todos os grupos no currículo escolar. Argumentam Hargreaves, Earl e Ryan (2001) que as escolas devem preparar seus alunos para um mundo em mudança e que o currículo tradicional, fortemente compartimentado em disciplinas e mais centrado nos conteúdos do que nos processos, está em crise por não conseguir atender a essa necessidade. Por isso, concepções estreitas dos currículos escolares, que privilegiam alguns tipos de conhecimentos em detrimento de outros e que os apresentam como fatos inquestionáveis, necessitam ser repensadas ou, pelo menos, discutidas.

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

Por outro lado, um sistema educativo com essa configuração se revela prejudicial não apenas para os grupos menos favorecidos, mas para a sociedade como um todo, uma vez que a formação alheia às diversidades tem como efeito o aumento de casos de conflito, dentre tantos outros aspectos negativos. A intolerância em relação às

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

diferenças e a violência cada vez mais latente em nossa sociedade são vivenciadas por todos nós em nosso dia-a-dia e podem também ser atestadas pela grande evidência que o tema adquiriu na mídia atualmente, envolvendo como agressores inclusive jovens das classes médias e altas que, teoricamente, freqüentariam “boas” escolas.

Diante desse quadro, cabe refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas curriculares mais adequadas ao nosso contexto social, caracterizado pela existência de significativas desigualdades entre os grupos socioculturais que o compõem, e questionar o que caracteriza uma boa escola, visto que, apesar de não ser a única, ainda é uma das principais instâncias responsáveis pela formação de nossas crianças e adolescentes. Salienta Canen (2002, p.175) que o aumento crescente das tensões entre os grupos dominantes e aqueles marginalizados contribui “(...) para reforçar a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados”. Com efeito, é preciso resgatar aquela que deveria ser a função primordial da educação, ou seja, a formação de cidadãos capazes de atuar na sociedade para torná-la mais igualitária e democrática. Assim sendo, faz-se necessária uma prática pedagógica comprometida com uma educação transformadora, a qual implica a busca, no nível local, de possibilidades de ruptura dentro das políticas curriculares, em um movimento de contra-hegemonia e de ressignificação dos conhecimentos. Como propõe Santomé (1998), defendemos que um “projeto curricular emancipador” deve contemplar conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos.

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

transformação deveriam se desenvolver também nas instituições privadas de ensino. Isso posto, cabe questionar: quais os tipos de saberes contemplados por essas escolas, no momento do planejamento de suas propostas curriculares? E, uma vez identificados esses saberes, como traduzi-los em práticas curriculares que contribuam, de forma efetiva, para a transformação de nossa realidade social? Ou, ainda, existem argumentos que podem sensibilizar as camadas privilegiadas e obter sua cooperação em relação a práticas curriculares inovadoras e de cunho social?

Não há respostas prontas nem definitivas a essas questões, mas algumas indicações são sugeridas por estudos voltados a compreender de que forma se dá a seleção dos conteúdos escolares, pois disso dependem, em grande medida, as práticas curriculares. Antes mesmo da década de 1970, Raymond Williams, ao refletir sobre os fatores culturais e sociais da educação, defendia que a “tradição seletiva” do currículo era fruto de pressões de diferentes tipos de interesses sociais e de diversas interpretações dos legados do passado. Acreditava ele que nem mesmo as classes dominantes detinham o monopólio da criação e do controle cultural, pois os bens simbólicos de uma determinada sociedade seriam construídos por indivíduos provenientes de todas as classes sociais, muito embora isso ocorresse de forma desigual (FORQUIN, 1993). Partindo dessas considerações, autores críticos afirmam a centralidade do currículo na exclusão ou na inclusão de determinados grupos mediante a ação da escola e colocam-se a favor de um currículo transformador, capaz de causar rupturas nas tradicionais estruturas de poder e de controle social na escola.

As análises mais recentes de Apple podem oferecer indicações válidas para essas preocupações. Segundo ele, as escolas contribuem para a produção e reprodução daquele conhecimento que mantém as composições econômicas, políticas e culturais vigentes, legitimando a desigual distribuição de poder na sociedade. Inspirando-se em Williams, julga que o estabelecimento de uma cultura comum não pode se limitar à disseminação dos valores dominantes, mas deve envolver a participação de todos os grupos em sua formulação e reformulação. Para este autor, um currículo democrático deve, portanto, reconhecer abertamente as disparidades, não buscando homogeneizar os alunos através do estabelecimento de uma suposta cultura comum, na qual as “contribuições” dos grupos minoritários são mencionadas perifericamente, enquanto são mantidas as noções hierárquicas relacionadas ao conhecimento oficial (APPLE, 2002b). Juntamente a Beane, alerta ainda para a ambigüidade do significado de democracia na contemporaneidade e para a necessidade de estarmos atentos para que esta idéia não se

converta em mais um *slogan* retórico das escolas (APPLE; BEANE, 2001). De acordo com eles, somente quando as escolas, enquanto experiência comum de quase todos os jovens, promoverem formas democráticas de convívio e de aprendizagem, poderão contribuir para que os alunos se tornem membros conscientes e participativos nos espaços públicos.

Também Connell (1995) se posiciona a favor de um currículo democrático. Afirma que é necessário desenvolver o conceito de justiça curricular não somente universalizando o acesso ao ensino, mas, sobretudo, questionando o tipo de educação que os estudantes estão vivenciando e desvendando os mecanismos sutis de controle social e de consolidação das diferenças. Com efeito, sustenta este autor que nenhuma seleção do conhecimento é neutra em relação à estrutura da sociedade, pois reflete sempre lutas sociais. Apenas com uma re-priorização das áreas de aprendizagem e com práticas cooperativas e não-hierárquicas de ensino, que devem atravessar todo o currículo, é possível preparar os alunos para a participação em uma democracia, segundo o autor.

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

Determinadas contribuições das teorizações pós-críticas foram incorporadas ao referencial teórico de nosso estudo, dado que alguns de seus postulados permitem refinar e ampliar as bases de análise. De fato, essas vertentes questionam os discursos existentes por trás dos currículos, considerando não apenas as categorias de poder econômico e de classe social, mas, sobretudo, o deslocamento das identidades e a multiplicidade de fontes de identificação cultural na contemporaneidade, além da pluralidade de interpretações em oposição às metanarrativas. O desafio pós-crítico é, portanto, repensar o currículo fora de um quadro totalizante e homogêneo.

Kiziltan, Bain e Cañizares (1993) notam, em específico, que o questionamento aos tipos de organização e de planejamento, aos métodos, aos conteúdos e às práticas educacionais, estreitamente relacionados com a cientificidade e com a racionalidade típicas do modernismo, cria a necessidade de se pensar um novo modelo de educação. De fato, é preciso superar, segundo os autores, a racionalidade instrumental, o tecnicismo e a idéia de eficiência na educação, buscando uma formação mais adequada às demandas de nossos sistemas sociais. O conhecimento, nessa perspectiva, não pode se traduzir em quantidades de informação, nem pode ser validado com base em elementos descontextualizados e desvinculados das relações de raça e de gênero. De forma similar, a ciência deve abrir a possibilidade de descobrir o desconhecido, ao invés de reiterar e de reproduzir o “conhecido”.

Percebe-se que os pós-modernos defendem a idéia de uma comunidade baseada em pressupostos mais flexíveis, capaz de manter o diálogo e de coexistir de forma não-violenta. Isso não significa que um consenso justo e igualitário possa ser alcançado, como se supunha no modernismo. Porém, na concepção pós-moderna, acredita-se que alguns fóruns podem representar um real esforço de diálogo entre as diferenças, indispensável para criar compreensões menos parciais e o respeito mútuo, superando estereótipos e pré-julgamentos e possibilitando a construção de identidades ao longo de linhas menos rígidas.

Ao se distinguir o pós-modernismo do antimodernismo, como propõem Burbules e Rice (1993), é possível incorporar criticamente alguns postulados pós-críticos às análises críticas, sem conduzi-las a uma paralisia teórica e à ausência de um comprometimento político e moral. São justamente as bases de um novo modelo de educação, que preserve importantes elementos da tradição crítica na luta pela democracia, que buscamos através de nossa pesquisa. Para verificar as possibilidades da educação formal em responder a essas demandas, faz-se necessária, dentre outras coisas, uma reflexão sobre a forma como os conteúdos curriculares têm sido selecionados e efetivamente trabalhados em sala de aula. Como sustenta Forquin (1992), é fundamental refletir sobre os motivos pelos quais determinados tipos de conhecimento são selecionados e sobre suas possíveis conseqüências. Segundo ele, “(...) é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*. (...) O imperativo da análise não deveria nos isentar da responsabilidade de fazer escolhas pedagógicas e da necessidade de as justificar.” (FORQUIN, 1992, p.44).

Para tanto, durante quatro meses, foram observadas, sistematicamente, as aulas de duas disciplinas convencionais (Matemática e Ciências Naturais) e de três atividades pedagógicas não-convencionais (Filosofia, Aikidô e Assembléia Escolar), em uma turma do 3º ano do 3º ciclo da instituição investigada.⁴ Apresentamos, a seguir, nossas análises sobre as aulas de Filosofia, oferecidas nesta escola desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela própria natureza desta disciplina, percebeu-se que as aulas de Filosofia, dentre aquelas acompanhadas na pesquisa, propiciaram uma maior “ancoragem social dos conteúdos” (CANEN, 2002) e, por esse motivo, foram escolhidas para a apresentação neste artigo.

Na turma do 3º ano da escola investigada, as aulas de Filosofia ocorrem uma vez por semana. O professor Antônio⁵, graduado em Psicologia pela PUC Minas e em Filosofia pela UFMG, atua na área da educação formal há quatro anos e, informal, há mais de dez anos. Foi o responsável por introduzir esta disciplina na instituição e, assim como outros professores, apontou como um dos principais diferenciais desta escola o fato de não ter que desenvolver um programa pronto e imutável. Em seu depoimento, Antônio explicou também a importância do ensino da Filosofia na formação dos jovens:

Pensar. Pensar por eles mesmos. Quando eu falo pensar, é porque todo ser humano pensa, né? Pelo menos, eu acho que pensa [*risos*]. É... mas o pensar bem, o pensar direito, o pensar crítico, o pensar mais profundo, não superficial das coisas, ser radical, né? Radical nesse sentido aí de dar raiz, né, das coisas, dos problemas, de pensar até mesmo como que a gente pensa: “Por que eu penso isso que eu penso, não tem jeito de pensar diferente?”. Abordar os dois lados de uma mesma questão, colocar em questão os próprios pensamentos.

A seleção dos conteúdos e o planejamento do ensino são feitos pelo professor partindo de cinco conceitos estruturantes, que são os mesmos para todos os segmentos da escola: auto-conhecimento, consciência da comunicação, consciência ética, consciência epistemológica e consciência política. As competências que ele busca desenvolver em torno de tais conceitos variam de acordo com o ciclo, assim como a profundidade em que são abordados. No 3º ciclo, há uma ênfase nos três últimos conceitos estruturantes citados. O professor não adota nenhum livro didático, pois prefere utilizar textos extraídos de diversas fontes.

⁴ A pesquisa em questão consistiu também na análise de documentos externos (site institucional e jornal) e internos (Regimento Pedagógico e do Projeto Político-Pedagógico) produzidos pela escola, na realização de entrevistas semi-estruturadas com professores, coordenador e diretor da instituição, no acompanhamento de reuniões da equipe pedagógica e dos pais e em conversas informais com os alunos.

⁵ Todos os nomes aqui empregados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos citados.

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

Antes das discussões, os alunos eram responsáveis por pesquisar diversas abordagens do tema proposto em livros, revistas, jornais e outras fontes para conhecer diferentes perspectivas sobre o assunto. Desse modo, no momento do debate, o professor era um mediador das discussões, mas quem detinha a palavra, durante a maior parte do tempo, eram os próprios educandos. Os debates eram realizados em roda e todos eram estimulados a opinar, justificando suas diferentes posições, as quais eram sempre aceitas pelo professor. De fato, ele não as julgava nem as classificava como certas ou erradas, o que fazia com que os alunos se sentissem à vontade para expressar suas próprias idéias. Debates como esses, nos quais diferentes opiniões e experiências são compartilhadas por um grupo heterogêneo, estão de acordo com a prática curricular democrática defendida por Apple para a contemporaneidade. Nas palavras do autor:

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

Constatou-se que os estudantes se envolviam seriamente nas discussões e a maioria deles participava com prazer. Questões de grande importância surgiram nos debates e foram tratadas com maturidade e com naturalidade pela turma. Dentre elas, podemos citar o estupro, os métodos contraceptivos, o desejo sexual, os abortos clandestinos, as diferenças socioeconômicas, a adoção de crianças e de jovens, as

doenças sexualmente transmissíveis, algumas concepções da Igreja Católica sobre determinadas práticas sociais, o sistema de saúde pública no Brasil e a dignidade humana. Dessa maneira, os alunos tinham a oportunidade de se conscientizar da inexistência de respostas prontas para as questões discutidas e da importância de evitar posições muito limitadas. Como defende Silva (1993, p.254), é necessário contestar as grandes narrativas colocadas no domínio da epistemologia e as “explicações totais e globalizantes do mundo e da sociedade”, uma vez que todo conhecimento é contingente e, portanto, não pode ser desvinculado de suas condições de produção.

Também nas aulas dedicadas ao desenvolvimento da consciência epistemológica, embora tenha sido seguida uma dinâmica diferente, houve uma participação ativa dos alunos, que se sentiram incluídos e interrogados nas situações de aprendizagem propostas. Essas aulas iniciaram com uma revisão de conceitos acerca do conhecimento, mas tendo sempre como centro as elaborações dos próprios alunos e não uma mera transmissão de uma “versão oficial” do conteúdo. Assim sendo, esse tema foi introduzido à turma a partir de um questionamento feito pelo professor Antônio sobre o que significa conhecer. Algumas respostas foram: “Aprofundar sobre algum assunto”, “Vivenciar uma experiência nova”, “A ilusão de compreender algo que, na verdade, a gente não pode conhecer por inteiro”, “O conhecimento nem sempre é completo”, “Obter informações”, “Obter informações adicionais para aumentar a compreensão de alguma coisa, porque esta compreensão nunca é total, nem mesmo para os cientistas, que estão sempre aprimorando seus conhecimentos ou modificando os conceitos”. O professor concordou com os alunos que o conhecimento é sempre parcial, pois é um recorte da realidade, e que pode sofrer modificações ao longo do tempo.

A turma continuou a dialogar e a expor suas opiniões, sem que fosse exigido pelo professor um tipo de resposta e de linguagem teoricamente mais correto. Isso nos faz supor que, nestas aulas de Filosofia, todos tinham vez e voz e não havia uma hierarquização dos conhecimentos dos alunos. A partir de suas posições, Antônio introduzia os conceitos, como demonstra o seguinte diálogo⁶:

A1: Eu acho que o conhecimento tem limite.

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

⁶ Serão utilizadas as iniciais “A” (A1, A2, A3, etc.) para indicar as falas dos/as alunos/as e “P” para as falas do professor.

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

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

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

Em outra aula observada, a discussão sobre a importância de que o conhecimento seja significativo, levou os educandos a uma reflexão sobre os conteúdos escolares e revelou sua insatisfação pela maneira como os conteúdos são trabalhados nas aulas ditas convencionais. Isto talvez explique também a agitação dos alunos em determinados momentos. Essa “indisciplina”, no entanto, não se manifestou nas aulas de Filosofia, nas quais os conhecimentos e as opiniões dos alunos não são considerados marginais e onde prevalece uma atitude de respeito e de flexibilidade do professor, mesmo diante das insatisfações dos alunos. O seguinte diálogo é um exemplo claro da postura de Antônio em um dos raros momentos de conflito:

P: Lucas, presta atenção, você está distraído hoje e não parou de conversar.

[Lucas se irrita e reclama com voz baixa]

P: [com tranquilidade] O que foi? Pode falar o que você está pensando, não vai ter nenhuma repressão por causa disto.

Lucas: [ainda irritado] É que você tá de marcação comigo! Você tá trazendo seus problemas de fora da escola.

P: Eu chamei sua atenção porque você está conversando o tempo todo, mas minha preocupação é unicamente didática. [brincando] Se eu fosse trazer meus problemas pessoais pra escola ou se eu levasse os problemas da escola pra casa, não sei o que seria das pessoas que convivem comigo... Mas, de toda forma, vou pensar no que você me falou e vou rever meus conceitos. Pode ser que eu esteja sendo muito rígido com você mesmo.

Todos os fatores analisados parecem justificar por quê, em mais de uma ocasião, esta e outras turmas levantaram a possibilidade de ter mais aulas de Filosofia. A visão de Antônio a respeito da turma acompanhada também é positiva. Ele sustentou, na entrevista, que os alunos têm uma boa capacidade crítica e argumentativa e que considera interessante a existência de opiniões bastante divergentes entre eles.

Outros temas tratados nas aulas de Filosofia foram as diferentes versões sobre a cosmologia presentes nos mitos, a possibilidade de modificação das teorias científicas, passando por Ptolomeu, Arquimedes, Copérnico, Galileu e outros, e alguns conceitos históricos e filosóficos acerca do significado da verdade, desde as bases da filosofia grega e medieval até a filosofia moderna. Em relação aos mitos, Antônio ressaltou que são narrativas e, como qualquer outro discurso, não representam uma verdade absoluta.

O professor relacionou as teorias científicas e filosóficas abordadas aos conhecimentos dos alunos e recorreu a conteúdos de outros âmbitos disciplinares, como a Geografia, a História e as Ciências Naturais, em suas explicações.

Essas aulas seguiram uma dinâmica similar às aulas anteriores, ou seja, os conceitos não eram transmitidos pelo professor em aulas expositivas, mas introduzidos gradualmente para enriquecer as idéias trazidas pelos próprios alunos. Tampouco havia uma expectativa de que eles soubessem reproduzir todos esses conceitos, uma vez que o propósito principal era que a turma desenvolvesse, através dos diálogos e das reflexões sobre a história do pensamento humano, uma postura crítica diante do conhecimento. Pelas participações dos alunos, pode-se afirmar que essas discussões os levaram a compreender que a ciência procura estabelecer padrões e modelos, mas que pode ser questionada e modificada e que eles não devem assumir uma posição passiva e subordinada frente às formas de conhecimento consideradas legítimas. Daí a afirmação de um deles, acerca de intelectuais cujos pensamentos não foram reconhecidos em vida, mas que, posteriormente, modificaram antigos paradigmas: “Uma idéia pode fazer a diferença, nem que seja incomodando”. Essa afirmação reflete a interiorização por parte dos alunos de conceitos defendidos pelos autores críticos e pós-críticos, como a inexistência de uma verdade única e a possibilidade de contestação e de desenvolvimento de novas perspectivas. Conforme sustenta Shapiro (1993, p.107-108):

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

Mediante essas e outras análises, buscamos enfatizar a importância do papel do currículo em uma educação democrática, pois ele reflete o que e quem é valorizado. Com efeito, concordamos com Apple e Beane (2001), quando sustentam que a democracia deve ser trazida para as práticas curriculares e que o conhecimento contemplado pela educação formal não deve se restringir àquele prestigiado. Isso não significa que a educação democrática deva deixar de lado os conhecimentos legitimados, mas que é possível reconstruí-los, incorporando outras posições e formas

de expressão, inclusive questões que fazem parte dos distintos universos culturais dos educandos, para que eles não sejam consumidores passivos do saber. Afirmam os autores que:

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

Em nossa pesquisa, notamos que, sobretudo nas matérias tradicionais ou de maior peso acadêmico, é conferido um forte valor simbólico aos conhecimentos escolares e à sua transmissão em seqüências e ritmos pré-definidos, o que muitas vezes dificulta uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. Com efeito, embora alguns desses professores procurem relacionar os conteúdos trabalhados às vivências dos alunos ou criar situações diversificadas de aprendizagem, os saberes legitimados, com seu formalismo e sua pretensa universalidade, se sobrepõem a outras formas de pensar e de conhecer. Em decorrência disso, esses docentes, representantes da “cientificidade”, encontram dificuldades para atuar sem a verticalidade da relação professor-aluno e transformam o currículo que pretende ser alternativo em um currículo marginalizado ou subordinado àquele dominante.

No que se refere às atividades pedagógicas não-convencionais, dentre as quais destacamos a Filosofia, percebemos uma maior abertura para o desenvolvimento de situações de aprendizagem democráticas e para uma abordagem de temas geralmente excluídos dos currículos tradicionais, o que consideramos essencial em nossa pesquisa. De fato, nessas aulas, além de uma maior participação dos educandos na seleção dos conteúdos, são abertos espaços para a reflexão sobre temas variados e para o debate e o confronto de idéias entre diferentes subjetividades. Pudemos confirmar, ta como atestam Hargreaves, Earl e Ryan (2001), que os professores de disciplinas de posicionamento inferior na hierarquia curricular costumam apresentar uma maior flexibilidade em suas estratégias de ensino. Sem perder de vista as ressalvas feitas em nosso trabalho, na observação das aulas das outras disciplinas não-convencionais constatamos que, na instituição, elas têm caminhado no sentido de promover um currículo democrático e emancipador.

Repensar o currículo não corresponde, pois, a fazer uma nova listagem de conteúdos, mas implica refletir sobre as relações que se tem com o conhecimento e

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

Há ainda um longo caminho a ser percorrido e muitos desafios a ser superados para a concretização de um currículo efetivamente democrático. Por isso, mediante este trabalho, pretendemos estabelecer um diálogo com estudos voltados a essa problemática e oferecer possíveis contribuições para experiências educacionais diferenciadas. De fato, nossas considerações se apóiam, sobretudo, na defesa de que educação não pode perder a dimensão da aposta em projetos coletivos voltados para o combate às injustiças contra os menos privilegiados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

CONNELL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-35.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-149.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.09-65.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, s.l., n. 5, p.28-49, 1992.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001, 269p.

KIZILTAN, Mustafa Ü; BAIN, William J.; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.205-231.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.59-89.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2006, 232p.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.125-154.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: NELSON, Cary; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.129-151.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2004a, p.17-30.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b, p.09-57.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.103-121.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.122-140.