

3 Sobre os Referenciais Teóricos

Embora reconheça que um estudo de caso não deva partir de um esquema teórico fechado para não limitar possíveis interpretações e impedir a descoberta de novas relações que podem acrescentar aspectos novos à problemática que configura o objeto da pesquisa (ANDRÉ, 2005), apresento nesse capítulo alguns referenciais teóricos que utilizei, tanto para facilitar a minha aproximação e olhar sobre o objeto da minha investigação, como também para apoiar e/ou fundamentar a interpretação dos meus achados, dentro de um campo de análise e de temas coerentes com as minhas inquietações e interesses enquanto pesquisadora no âmbito desse trabalho.

Tais referentes, portanto, além de terem contribuído para que eu superasse uma mera descrição a-teórica (LIJPHART, 1971), me ajudaram a ‘costurar’ o material empírico e conseqüentemente a manter minhas análises e interpretações focadas nos objetivos do meu estudo. Entretanto, quero ressaltar que não pretendi esgotar, nesse capítulo, a apresentação e/ou a reflexão acerca desses referenciais teóricos e/ou eixos de discussão que elegi inicialmente como significativos. Ao contrário, aqui apenas os anuncio para retomá-los de modo mais abrangente e, até mesmo ampliá-los, sustentando as reflexões e análises que faço nos demais capítulos.

3.1. Inovação pedagógica

Um dos meus eixos de reflexão está relacionado ao tema da inovação pedagógica, considerando que, para mim, a experiência do Colégio Amanhecer centrada nos projetos de investigação, pode ser interpretada como uma inovação, ou melhor, construída sob a ‘aura’ de uma inovação, lembrando inclusive a fala de uma das orientadoras pedagógicas, registrada numa reunião de planejamento.

É sempre bom lembrar que o que a gente quer é recriar, reinventar o trabalho pedagógico e assim obter uma melhor sintonia entre este trabalho, o mundo e os nossos alunos. [...] Estamos lidando com uma proposta nova. Por isso, é importante o tempo todo estarmos retomando o que a orienta. (professora Marta – membro da equipe técnica)

Ou ainda recordando o texto que foi distribuído para provocar reflexão e debate entre os/as professores/as de 5ª a 8ª, durante a abertura da Semana Pedagógica de 2005.

A inovação é um compromisso geral de toda a escola. Podemos afirmar que, assim como todos os docentes e os alunos representaram um papel ativo nessa inovação, nem todos tiveram a mesma vivência e envolvimento. Por se tratar de uma inovação, cujo êxito não depende de um material, de uma técnica ou de uma metodologia concreta, mas do como são veiculadas as concepções psicopedagógicas na interação entre o professor e os alunos, é lógico, pois, que a inovação dos projetos apresente na prática aspectos claramente diferenciáveis de um docente para o outro (HERNÁNDEZ E OUTROS, 2000, p.159).

Reitero, portanto, que entendo que a (re)organização curricular, de uma maneira geral e os projetos de investigação, em particular, propostos pelo Colégio Amanhecer estão acontecendo em um contexto de inovação pedagógica. Todavia, cabe aqui um esclarecimento: algo pode ser novo para um indivíduo e não para outros dentro de um mesmo sistema e, por isso mesmo, ao invés de pensar a proposta da escola apenas como uma inovação pedagógica, procurei interpretá-la, a partir dos vários olhares dos sujeitos que com ela estavam estabelecendo algum tipo de relação, lembrando que o campo de estudo e pesquisa de tal experiência é bastante heterogêneo, seja em função das várias conceitualizações que a definem, seja por causa das diferentes formas que assume na prática (HERNÁNDEZ E OUTROS, 2000).

Nesse contexto de reflexão e dada a polissemia do termo e a sua complexidade, House (1988) aponta três momentos, situando diferentes perspectivas que nortearam o desenvolvimento de investigações relacionadas à noção e à prática da inovação. O primeiro, situado principalmente em meados dos anos 70, está marcado por um enfoque sistêmico e racional, associado à necessidade de responder ao progresso tecnológico em várias áreas ou setores e que dá mais ênfase às mudanças nos métodos e nos materiais do que nos conhecimentos e nas relações entre os diversos atores da prática educativa. O segundo, de caráter político e que emerge nos anos 80, envolve mais as questões relacionadas aos conflitos e compromissos que seriam inerentes à adoção de uma inovação. Em outras palavras, surge a partir da tensão entre essas confluências e desencontros e, neste caso, a inovação seria o próprio resultado da negociação e dos compromissos firmados. Já a terceira perspectiva, uma tendência do final da

década de 80, enfatiza a sua dimensão cultural, reconhecendo que os diversos sujeitos que dela participam são integrantes de distintas culturas ou subculturas e, portanto, tendem a expressar pontos de vista, conflitos, valores, crenças e a adotar significados diferentes em relação à sua realidade e à própria experiência da inovação. Neste caso, a inovação é focalizada como uma interação de culturas diferenciadas e o estudo sobre como as pessoas a interpretam ganha ênfase.

Vale reafirmar que foi nesta última direção que procurei situar as minhas interpretações e análises, ou seja, “uma inovação não pode ser considerada de um único ponto de vista ou focalizando um só aspecto” (HERNÁNDEZ E OUTROS, 2000, p. 28). Desse modo, procurei entender a experiência do Colégio Amanhecer levando em conta, não só as diversas dimensões e/ou aspectos que a constituem, como também a pluralidade de olhares expressos por seus diferentes sujeitos, em função inclusive dos papéis que desempenham: direção, orientação, supervisão, docência e discência.

Além disso, parece-me que é oportuno destacar que, de um modo geral, as inovações pedagógicas tendem a ser adotadas, a partir de decisões centralizadas - de cima para baixo -, o que, muitas vezes significa que elas começam e terminam em si mesmas e que os diferentes sujeitos que dela participam procuram apenas se adaptar a uma situação pré-estabelecida, segundo uma “racionalidade lógico-responsiva” (POPKEWITZ, 1984, in HERNÁNDEZ E OUTROS, 2000).

E mais do que isso, diferentes pesquisas realizadas para analisar o resultado da adoção de inovações assim implantadas constataram que a maior parte delas fracassou, principalmente porque não deram importância ao papel dos/as professores/as na sua concepção e realização nas escolas. Segundo Fullan (1982, in HERNÁNDEZ, 2000, p. 25), “a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam”, o que reforçou a minha tentativa de buscar compreender, no interior de uma experiência específica de inovação, como eles/as estavam situando e/ou definindo a sua participação nesse trabalho, seja para, a partir daí, fazer avançar sua própria prática, seja para construir conhecimento acerca do próprio significado da função docente no contexto das mudanças pedagógicas implementadas pela escola.

Para me ajudar a compreender e interpretar melhor a inovação curricular e/ou da prática pedagógica em curso no Colégio Amanhecer, recorri, mais uma

vez, ao texto de Hernández e outros (2000, p. 29) onde destacam a formulação de González e Escudero (1987) que consideram a inovação como

Uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes. Mecanismos e processos que são o reflexo de uma série de dinâmicas explícitas que pretendem alterar idéias, concepções e metas, conteúdos e práticas escolares, em alguma direção renovadora em relação à existente.

Segundo esses mesmos autores, trata-se de uma acepção que implica considerar a inovação como algo complexo, multidimensional e onde os processos interativos são uma constante. Em outras palavras, creio que tal acepção implica ‘ver’ e ‘registrar’ mudanças nos conteúdos curriculares e nas suas seqüências, nos processos de ensino e aprendizagem, incluindo entre outros aspectos suas estratégias e atividades, nos produtos, nos materiais e idéias e, até mesmo, quanto ao papel das pessoas e as relações que elas estabelecem com as mudanças, bem como ‘ver’ e ‘registrar’ seus princípios, fundamentos, processos e as intenções que a motivaram e sustentam.

Posso afirmar que esses foram alguns dos parâmetros que adotei para problematizar a experiência do Colégio Amanhecer. Como ponto de partida eles não só orientaram o meu ‘olhar’ e ‘diálogo’ com os sujeitos que dela participam, como também minhas análises e interpretações, procurando sempre identificar e até mesmo privilegiar, outros aspectos ou questões apontadas pelos seus protagonistas.

Reafirmo que procurei compreender e interpretar as condições, os elementos e os fatores que estariam propiciando diferentes percepções de um mesmo processo de inovação – um processo de (re)organização curricular e do conhecimento escolar, centrado no trabalho por projetos –, o que me parece ser uma importante ferramenta de conhecimento tanto para os que com ela estão envolvidos, como para outros interessados no tema de uma maneira mais geral.

3.2

Projetos de trabalho e/ou projetos de investigação¹⁹

Segundo Torres Santomé (1998, p. 9 e 10), há muito que os estudos sobre o significado dos processos de escolarização, bem como sobre os ‘conteúdos culturais’ que são trabalhados na escola apontam para o distanciamento entre a realidade e as instituições escolares e, nesse caso, destaca que é preciso insistir:

Na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas. E como estratégia para explicitar esta necessidade, utiliza-se um vocábulo que resume esta filosofia. Assim no início deste século, aparecem os termos “método de projetos”, segundo William H. Kilpatrick, “centros de interesse”, segundo Ovide Decroly, “globalização”, etc.

Todavia ele mesmo ressalta:

Na hora de pesquisar o verdadeiro significado desta proposta, considero imprescindível reconstruir o que estava acontecendo em outras esferas sociais, especialmente no mundo da produção. Essa revisão pode nos fornecer informação suficientemente significativa para aprofundar estes conceitos e chegar a compreender seu verdadeiro alcance. Dessa maneira não será necessário mudar frequentemente de nome, devido à coisificação do conceito ou sua distorção ou manipulação. Compreender a filosofia de fundo também ajuda a analisar as propostas e práticas etiquetadas com tais termos (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 10).

Consoante com essas reflexões e no sentido de fazer avançar a discussão sobre a forma escolar e suas possibilidades de reinvenção, com ênfase nas questões de reorganização do currículo e do conhecimento escolar e, ainda levando em conta que a experiência do Colégio Amanhecer está centrada no desenvolvimento do que a escola convencionou chamar de projetos de investigação, procurei compreender tanto os aspectos e dimensões dos contextos intra e extra-escolares que estavam contribuindo para a sua configuração, como também entender com que conceito(s) de projetos de investigação seus protagonistas estavam operando, tendo em vista, inclusive, a polissemia também desta expressão.

¹⁹Cabe dizer que reconheço a existência de muitas outras expressões para designar a idéia de projeto no campo da Educação – projeto educativo, projeto de escola, projeto didático, projeto pedagógico, pedagogia de projetos, metodologia de projetos, método de projetos, etc. e que essa variação provavelmente vem acompanhada de uma pluralidade de conceitos, significados e práticas. No âmbito desta proposta, estou considerando o termo projeto de trabalho, de um modo geral, e projeto de investigação, de forma mais específica, já que esta expressão é adotada pela escola, conforme pude constatar desde o meu estudo exploratório.

Todavia, quero sublinhar que, para além do registro de uma definição ou definições adotadas pela escola, considere mais relevante compreender quais eram as motivações, os fundamentos e princípios que estavam orientando a realização desses projetos, seja no plano de sua formulação, seja na prática cotidiana propriamente dita.

Vale destacar que a própria escola afirma que seu ponto de partida, ou seja, sua primeira inspiração para a adoção de uma organização curricular por projetos foram as propostas de Hernández²⁰, o que me levou a considerar oportuno estabelecer um diálogo mais frequente com este autor, ao longo das minhas análises.

Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 57), os projetos de trabalho estão vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional - uma noção que está associada a um processo muito mais interno do que externo e, nessa perspectiva, à idéia de uma estrutura de aprendizagem, entendida como uma visão que assume que “as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em suas aprendizagens, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação.”

De acordo com esses mesmos autores, embora o enfoque globalizador e relacional possa ser adotado em diferentes maneiras de organizar os conteúdos curriculares (por disciplina, atividades, centros de interesse, temas ou projetos), os projetos de trabalho são os que possibilitam maior flexibilidade e abertura no planejamento para por em prática tal enfoque.

Para eles, os projetos de trabalho são uma modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, uma forma de organizar as atividades de ensino-aprendizagem

Que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: (1) ao tratamento da informação e (2) à relação entre os diferentes conteúdos em torno

²⁰No texto *Ensinar e Aprender: uma aventura cotidiana*, as autoras DIAS, FREIRE e EGGER (2004, p. 231) - orientadoras pedagógicas e/ou educacionais do Colégio Amanhecer - afirmam que tal experiência “inspira-se nos projetos de trabalho de Hernández”, o que depois pude comprovar ao longo da minha pesquisa de campo, tanto nas conversas com a equipe técnica, como também nos depoimento dos/as professores/as.

de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. [...] Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente superam-se os limites de uma matéria (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.61).

Os projetos de trabalho valorizam um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar o que os/as alunos/as já sabem com a temática a ser trabalhada. E, quanto mais o/a professor/a for capaz de fazer essas conexões, mais favorável será a atitude do/da aluno/a para o conhecimento e melhores serão as condições para a sua aprendizagem. “Globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasman” nos projetos (Hernández e Ventura, 1998, p. 63).

Além disso, eles destacam que “as informações necessárias para construir os projetos não estão determinadas de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.64).

Cabe registrar que entendo existir uma estreita relação entre a questão da (re)organização do currículo, do conhecimento escolar e os projetos de trabalho (para mim, o trabalho por projetos é uma das possibilidades dessa reorganização), na medida em que tal prática pode, inclusive, favorecer espaços de integração curricular, bem como de circulação e/ou construção de conhecimentos e culturas, respeitados alguns aspectos que, segundo os próprios Hernández e Ventura (1998), devem ser levados em conta no desenvolvimento desses projetos, tais como: o protagonismo dos/as alunos/as, seja na escolha de temas, na formulação de hipóteses ou na elaboração das perguntas a respeito do que se deseja saber; a parceria dos/as professores/as na definição de um índice para orientar a pesquisa em múltiplas e variadas fontes de informação; a sistemática organização e/ou realização de dossiês ou sínteses, bem como a elaboração de diversos produtos, criados em diferentes linguagens para expressar as descobertas e/ou as aprendizagens realizadas; o incentivo à auto-avaliação e à avaliação recíproca, contínua e global dos resultados alcançados.

A vivência de inúmeras e múltiplas atividades individuais e/ou coletivas, o uso de variados espaços de trabalho e a flexibilização dos tempos escolares (HERNÁNDEZ, 1998) são outros aspectos relevantes na configuração dos projetos, enquanto uma estratégia possível de (re)organização do currículo e da prática educativa na escola.

Nesse ponto vale um registro, pelo menos como uma referência a mais, para dizer que considero que a atual proposta de trabalhar por e com projetos pode ser compreendida como uma releitura do ‘método de projetos’, cuja formulação original está associada ao educador norte americano William Kilpatrick. Autor e método tornaram-se conhecidos no Brasil, a partir do Movimento da Escola Nova, que, em confronto com os princípios e métodos da pedagogia tradicional, propôs a adoção de métodos mais ativos, buscando, principalmente, superar uma perspectiva centrada na transmissão de conhecimentos pelos/as professores/as para incentivar uma participação e/ou atividade intensa dos/as alunos/as na construção do conhecimento.

Todavia, vale sublinhar que entendo que trabalhar por e com projetos tal como está proposto pelos autores mais contemporâneos, como os próprios Hernández e Ventura (1998), Hernandez e outros (2000), Alvarez e outros (2004), por exemplo, pode ser percebido (pelo menos como princípio) como uma proposta que quer superar a dimensão técnica tão presente quando se trata de um ‘método’ para sugerir uma nova postura que propõe repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica. O que, como de certa forma já aponte, exige, entre outros aspectos, repensar os tempos e os espaços escolares, a forma de lidar com os conteúdos das diversas áreas, com o mundo da informação, com as experiências cotidianas, além de repensar as possibilidades de aproximação entre a escola e a realidade, para poder conhecê-la e nela intervir.

Mesmo considerando que as formulações até aqui apresentadas foram apenas um ponto de partida, uma ‘inspiração’ para o Colégio Amanhecer, creio que o diálogo com tais idéias e seus autores me ajudou a analisar e interpretar como a equipe da escola concebe e configura os seus próprios projetos de investigação.

Ainda no que tange a esse eixo de reflexão, procurei estabelecer relações entre a vivência do projeto de investigação e a questão do trabalho coletivo²¹. Nesse sentido, busquei compreender as ‘tramas’ e a natureza das negociações ou articulações estabelecidas - entre os/as próprios/as professores/as, entre eles/as e a equipe de orientação, entre os/as professores/as e os/as alunos/as - na construção dos projetos de investigação. Aqui, um diálogo com Boutinet (2002) também me ajudou a interpretar as relações que aconteciam ao longo da concepção e do desenvolvimento dos projetos no Colégio Amanhecer.

Ao refletir sobre o que chama de antropologia do projeto²², esse autor afirma que “qualquer projeto, até mesmo o mais pessoal, é fundamentado na lógica da interação” (BOUTINET, 2002, p. 257). E acrescenta:

Em sua dupla ancoragem, individual e coletiva, o projeto deve poder assegurar-se de que nenhuma instância se arrogue à pretensão de se querer abusivamente proprietária do que não lhe pertence. Ele se apresenta como uma propriedade compartilhada, na qual cada um sabe reconhecer a sua dívida (BOUTINET, 2002, p. 257).

Nesta perspectiva, a análise de como a tensão indivíduo-coletivo se expressava nos projetos de investigação do Amanhecer e do significado que ela adquire para os seus protagonistas, foi relevante, inclusive, no sentido de me permitir entender melhor como as demais tensões presentes e até configuradoras da experiência em pauta, tais como: trabalho pessoal (individual e coletivo) e estudo por disciplina; integração curricular e organização disciplinar; conhecimento escolar e demais conhecimentos, saberes e culturas eram percebidas e apropriadas no desenvolvimento dos referidos projetos.

²¹Já na fase do estudo exploratório, pude constatar a importância do trabalho coletivo expressa, tanto pela frequência com que os trabalhos de grupo eram realizados, como em função das inúmeras vezes que ouvi professores/as e alunos/as evocarem a importância de pensar e/ou fazer junto as atividades escolares inerentes a cada um desses segmentos.

²²Boutinet (2002) se refere à sua intenção de construir uma antropologia do projeto, compreendida em uma perspectiva multidimensional, uma vez que considera a existência de diferentes conceitos, instâncias, situações, níveis, tempos e espaços associados à idéia de projetos. Tal autor apresenta, portanto, diversas possibilidades de projetos, ao mesmo tempo, que busca construir procedimentos unificadores para a sua análise.

3.3 Currículo por disciplina e/ou integração curricular

Refletir sobre a tensão entre currículo por disciplina e/ou integração curricular, na tentativa de avançar a compreensão acerca da proposta concebida e vivida pela escola se constituiu em mais um eixo de minhas análises. E justifico: segundo Dias e outras (2004, p. 231 e 234), que, lembro, são também orientadoras pedagógicas e/ou educacionais do colégio, a nova proposta, ou seja, desenvolver o trabalho pedagógico centrado em projetos tem como uma de suas finalidades promover a integração curricular entre as diferentes disciplinas, com o objetivo de estabelecer “um constante diálogo e redes entre os conhecimentos de cada componente curricular”, além de “eleger temas-geradores dos projetos de investigação que, aliados a estratégias de pesquisa, estabeleçam pontes entre os conhecimentos escolares das disciplinas”. São essas mesmas autoras/orientadoras que me parecem cumprem a função de incentivar todo um movimento em torno dessa integração, quando provocam o debate e a reflexão, perguntando:

Como organizar as atividades dos projetos de investigação, favorecendo a integração entre as áreas de conhecimento e destas com os temas geradores? Como estabelecer relações entre o tema e o currículo específico das disciplinas, envolvendo novos critérios de seleção e organização? Como superar uma concepção linear do conhecimento escolar, em que os pré-requisitos são considerados norteadores da seleção dos conceitos e conteúdos e sua distribuição nas séries? (DIAS e OUTRAS, 2004, p. 238)

Perspectiva de integração que pude confirmar durante a minha pesquisa de campo. Quando eu perguntava, por exemplo, sobre como descreveriam a proposta da escola ou sobre os princípios que estavam norteando tal experiência, o tema, ou melhor, a busca da integração aparecia com frequência. Um dos depoimentos que colhi me parece um bom exemplo para ratificar essa perspectiva.

Eu costumo dizer e não sei se as pessoas entendem bem que a proposta pedagógica e filosófica do Amanhecer valoriza experiências de trabalho e de aprendizagem de forma muito coletiva. [...] Mas procura dar um sentido de integração entre as disciplinas, dos conteúdos, dos temas contemporâneos, organizando projetos de trabalho que são temáticos, que envolvem conteúdos específicos das diversas disciplinas em forma de atividades de pesquisa e que são trabalhados por vários professores em várias linguagens, em várias fontes de pesquisa. E que o aluno procura relacionar, através das propostas que os professores fazem, essa experiência da investigação, sistematizando um pouco mais nas aulas específicas. Já que são os mesmos conteúdos que aparecem, por exemplo, na aula de Geografia e aparecem também em tema de pesquisa.

Tentando dialogar... Tentando fazer o aluno perceber que um assunto pode estar sendo estudado em diversas disciplinas, com olhares muito próprios e com formas de ensinar e aprender que são diferentes. (Marta – membro da equipe técnica - 9 de novembro 2006)

Diante dessas considerações, posso afirmar que a integração curricular é uma meta explícita por parte da escola, ainda que mantido o contexto de base disciplinar, o que me levou a caminhar no sentido de procurar compreender como eram percebidos os limites e as possibilidades dessa articulação/intercâmbio entre as diversas disciplinas, no caso, quando a escola trabalha por e com projetos, buscando entender, inclusive, como essas percepções afetavam a própria vivência da proposta de integração curricular, no Colégio Amanhecer. Contudo, é oportuno dizer que entendo que viver essa articulação no cotidiano escolar é viver uma tensão inevitável, uma vez que acredito que é necessário considerar as reflexões feitas por Lopes e Macedo (2002, p. 82), quando afirmam que

As tentativas de articulação de campos disciplinares no currículo escolar seguem a mesma lógica de constituição das disciplinas escolares. Ou seja, independentemente dos discursos de articulação disciplinares, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo. Ainda que as atividades curriculares possam estar organizadas segundo lógicas diversas das aceitas na constituição dos campos científicos, as disciplinas escolares tendem a se manter como “tecnologia” de organização curricular relacionadas aos fins sociais do conhecimento e da educação.

Talvez aqui seja oportuno fazer um entre parênteses para lembrar que, embora possam existir diferentes maneiras de se organizar o currículo e, conseqüentemente, o conhecimento escolar, o processo de disciplinarização “é, sem dúvida, o principal constituinte do conhecimento escolar em nossa época” (LOPES, 1999a, p. 176). Uma constatação que procurei considerar e problematizar quando em diálogo, principalmente com os/as orientadores/as e professores/as do Colégio Amanhecer, para poder entender que relações a escola estava estabelecendo entre esse processo e o trabalho centrado em projetos, levando em conta, inclusive a questão da polissemia do conceito de disciplina escolar.

Segundo Lopes (2000), é comum interpretá-la como disciplina científica adaptada para fins de ensino, sem considerar, contudo, o processo de recontextualização do conhecimento escolar. Nesse sentido, as disciplinas escolares seriam pensadas, do ponto de vista de seus conteúdos, como

equivalentes às disciplinas científicas ou acadêmicas, construídas em instituições de pesquisa e/ou na academia e, no que se refere aos seus métodos, fruto da Pedagogia, “sem que houvesse nenhum espaço autônomo para as disciplinas [eu acrescentaria aqui o adjetivo escolares]²³ e a Pedagogia fosse reduzida, igualmente, à elaboração de métodos de ensino” (LOPES, 1999a, p. 179).

Como Lopes (1999a), considero que este conceito de disciplina escolar é equivocado, na medida em que desconsidera um diálogo inevitável entre conteúdo e forma, bem como a possibilidade da construção de novos conhecimentos a partir dele. Endosso, portanto, a posição de que as disciplinas escolares não são meras ‘cópias’ das disciplinas científicas reduzidas ou simplificadas para fins didáticos. Certamente, elas têm identidade e histórias próprias e, embora essas histórias possam, algumas vezes, se aproximar das histórias de suas disciplinas de referência, elas não são homogêneas, ao contrário, há uma série de fatores sociais, políticos, que ultrapassam uma dimensão puramente epistemológica na sua criação (LOPES, 2000). Algumas disciplinas foram até criadas para acontecer apenas na escola e são fruto das mais diversas demandas sociais.

Tendo em vista esse contexto de reflexões, reitero que considerei oportuno tratar dessas questões ao analisar a proposta do Amanhecer, buscando perceber como a equipe da escola definia disciplina escolar e que sentido(s) lhe eram atribuídos no âmbito da (re)organização curricular e do conhecimento escolar em curso, tendo em mente que a escola valoriza uma organização mais integrada do currículo porque deseja, entre outros objetivos, superar possíveis limites de uma organização disciplinar, como, por exemplo, a fragmentação excessiva dos conteúdos escolares e o distanciamento entre eles e a realidade cotidiana dos/as alunos/as.²⁴

Ao situar o Colégio Amanhecer no contexto das políticas e práticas que valorizam a integração curricular, sem, contudo romper com uma organização

²³Essa é uma observação feita por mim.

²⁴Vale dizer que não ignoro que alguns educadores refutam essas críticas afirmando, de um lado, que elas podem estar considerando a disciplina escolar como algo que decorre diretamente da disciplina científica (Lopes, 2000) e, de outro lado, que esses problemas não são da exclusividade do currículo disciplinar e que, mesmo em uma organização curricular marcada pela perspectiva da integração, prevaleceria ainda uma matriz disciplinar e mais do que isso a adoção de tal matriz não impediria a criação de mecanismos de integração, seja pela criação de novas disciplinas, seja pela articulação de disciplinas isoladas (Lopes e Macedo, 2002, p. 74).

curricular por disciplina²⁵, procurei fundamentar ainda mais as minhas interpretações, tendo presente alguns estudos que analisam, por exemplo, as vantagens dos vários mecanismos que podem incentivar e/ou favorecer a integração dos conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como aqueles que discutem diferentes propostas de organização curricular - currículo integrado, globalizado ou interdisciplinar, por exemplo - e que me parecem são estudos formulados quase sempre a partir do diálogo e/ou confronto com o currículo disciplinar.

Nessa direção, autores como Bernstein (1998) e Torres Santomé (1998) foram por mim escolhidos como interlocutores adequados.

Quanto a Bernstein (1998), posso dizer que levei em conta dois princípios fundamentais presentes nas suas formulações teóricas. Os princípios de classificação e enquadramento, no caso, aplicados à análise da estrutura curricular. Segundo esse autor, há duas possibilidades de classificação da estrutura curricular. De um lado, os currículos de código seriado, também chamados de currículos seriados ou compartimentados ou por coleção, onde a classificação das disciplinas, do tempo, do espaço e das relações pedagógicas são bastante rígidas. Os sujeitos dessas relações têm seus papéis bem definidos e isolados e, portanto, elas são bastante hierarquizadas. O/a professor/a, por exemplo, é aquele/a que, na maioria das vezes, define tudo e controla os processos de comunicação. De um modo geral, nessa vertente, os 'conteúdos' não estão abertos à discussão e ao questionamento (BERNSTEIN, 1998).

De outro lado, os currículos de código integrado ou currículos integrados que se caracterizam por uma maior flexibilidade nas fronteiras disciplinares, nos papéis desempenhados pelos sujeitos das relações pedagógicas e, ainda, na organização do tempo e dos espaços dessas relações. Tais relações são, portanto, menos isoladas e hierarquizadas. Em outras palavras, são relações pedagógicas mais horizontais e marcadas pelo diálogo. Aqui, incentiva-se a autonomia do aluno e até seu protagonismo.

²⁵Várias foram as situações em que pude observar que a equipe da escola procurava viver a tensão entre essas diferentes perspectivas ou, até mesmo, articulá-las, como bem expressa o depoimento de uma de suas orientadoras pedagógicas: "lembro que dois princípios básicos nos motivam a trabalhar com os projetos de investigação. A busca da integração curricular e a busca da interdisciplinaridade" (Marta – 2005).

Bernstein (1998) destaca ainda o princípio de enquadramento, utilizando-o para analisar as diferentes formas de comunicação que acontecem em qualquer relação pedagógica. É ele mesmo quem o define: *“podemos decir que el enmarcamiento se refiere a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales interactivas: entre padres e hijos, profesor y alumno, trabajador social y cliente, etc.”* (BERNSTEIN, 1998, p. 44).

Para esse autor, o enquadramento regula as relações dentro de um contexto, se refere às relações entre os que transmitem e os que adquirem o conhecimento e à natureza do controle que se exerce sobre a seleção, seqüência, ritmo, critérios e base social da comunicação. De acordo com Leite (2007, p. 27),

Enquanto a classificação traduz as relações sociais de poder, o enquadramento vai traduzir mais especificamente as disposições de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais. Se a classificação define os limites dos discursos e gera regras de reconhecimento, o enquadramento gera regras de realização: o primeiro princípio regula o “quê” e o segundo regula o “como” dos significados produzidos nas interações comunicativas pedagógicas.

No caso da educação escolar, como afirma o próprio Bernstein (1998), é possível ter uma gradação (de alto grau até baixo grau), tanto no que refere à classificação, quanto ao enquadramento. Quanto mais alto o grau, mais próximo de um currículo do tipo coleção e, ao contrário, quanto mais baixo o grau, mais próximo de um currículo integrado. Nesse sentido e para entender a estrutura curricular do Colégio Amanhecer, procurei perceber quais eram os mecanismos de poder e controle que estavam ‘regulando’ a prática pedagógica naquela instituição. Busquei também analisar como eram caracterizados os processos de construção dessa prática e em que medida, por exemplo, eram coletivos ou não, partilhados ou não por todos os sujeitos envolvidos. E mais ainda, procurei perceber quais eram os princípios que estavam norteando a opção por esse, ou seja, o caminho da integração curricular, sem romper com as disciplinas e a quem e a que estava servindo.

Em outras palavras, posso afirmar que em minhas análises procurei levar em conta os graus de classificação e enquadramento referentes à estrutura curricular proposta pela escola e os dispositivos utilizados ou não para a sua flexibilização. Vale destacar que, como Bernstein (1998), entendo que os

processos de classificação e enquadramento são, muitas vezes, reflexos de fatores, condições ou pressões sociais e culturais.

Por sua vez, acredito que as reflexões sobre currículo globalizado²⁶ e interdisciplinar²⁷ feitas por Torres Santomé (1998) também foram úteis para fazer avançar ainda mais as minhas análises e, conseqüentemente a minha compreensão acerca da proposta de integração curricular do Colégio Amanhecer.

Segundo este autor, organizar um currículo ultrapassando os limites das disciplinas ajudaria “a desvelar as questões de valor implícitas nas diversas propostas disciplinares ou soluções disciplinares, permitindo constatar com maior facilidade dimensões éticas, políticas e sócio-culturais que as visões exclusivamente disciplinares tendem a relegar a um segundo plano” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 26).

E é ele ainda quem chama a atenção para o fato de haver uma tendência mundial no sentido de que educação obrigatória procure

Obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos mais concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. [...] O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas em sala de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Por sua vez, Torres Santomé (1998) afirma que a concepção ou a filosofia da globalização e da interdisciplinaridade curricular pode estar presente em

²⁶Segundo Torres Santomé (1998, p.33), neste contexto de prática educativa, o conceito de globalização “está relacionado a uma forma metodológica específica de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos” e, na sua origem, foi construído a partir de uma argumentação de natureza psicológica que enfatiza a característica global da percepção infantil. Para ele, “quanto mais geral ou amplo for o conteúdo a ser trabalhado nas salas de aula, maiores serão as possibilidades do mesmo ser significativo e motivador para os alunos” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 43). Creio que posso afirmar que se trata de um conceito que se opõe à idéia de uma excessiva fragmentação dos conteúdos.

²⁷Trata-se, de acordo com Torres Santomé (1998, P. 62) da interação ou do intercâmbio entre disciplinas, podendo se concretizar segundo diferentes modelos e variáveis. “O termo interdisciplinar surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Torres Santomé (1998, p. 44) afirma que há pessoas que a defendem como uma resposta possível à complexidade dos problemas da sociedade atual. E outras que a consideram “uma conseqüência das interrogações sobre os limites entre as diferentes disciplinas e organizações do conhecimento, frente à possibilidade de obter maiores parcelas de unificação do saber”.

diferentes concepções pedagógicas (positivista, comportamental, construtivista ou crítica), mas que, certamente, sua conceitualização não será a mesma. Nesse sentido, ressalto que, além de procurar entender como o Colégio Amanhecer definia a sua proposta de integração curricular, busquei compreender como sua equipe concebia o próprio processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, procurei investigar com que conceitos de ensinar e de aprender a escola estava trabalhando e como isso se refletia ou afetava a concepção de sua proposta de integração curricular.

Ainda dentro desse mesmo eixo de discussão, cabe sublinhar que a análise de diferentes organizações curriculares implica diferentes formas de conceber a organização do conhecimento escolar e, nesse caso, procurei enfrentar as questões decorrentes da tensão entre uma lógica disciplinar e uma lógica mais contextualizada e associada ao cotidiano, inclusive, no contexto do entendimento da escola como um espaço de cruzamento de diferentes saberes, conhecimentos e culturas.

Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 73), de um modo geral, os estudos sobre a organização do conhecimento escolar

Podem ser divididos entre aqueles que defendem ser a organização do conhecimento escolar – seqüência de conteúdos selecionados e divisão em campos do saber – um processo baseado na estrutura lógica da disciplina, devendo a escola exclusivamente simplificar o conhecimento para o ensino, e aqueles que entendem se tratar de um processo mais amplo de reconstrução dos saberes, cabendo à escola a produção dos saberes escolares.

Diante desses dois caminhos, posso afirmar que me situo no contexto da segunda perspectiva, tendo em vista, inclusive, meu entendimento da escola como um espaço privilegiado para a produção de saberes, conhecimentos e culturas e não uma mera instância de reprodução simplificada, o que me fez olhar para o Colégio Amanhecer, buscando perceber que direção ele estava enfatizando e, mais do que isso, como a realização dos projetos de investigação estava lidando com o tema, seja da transmissão, seja da produção de conhecimentos.

3.4

A escola como espaço de cruzamento de saberes, conhecimentos e culturas

Outro eixo de reflexão que considere relevante diz respeito ao papel da escola no que tange a saberes, conhecimentos e culturas que nela convivem. Embora acredite que os/as educadores tendam a estar cientes de que os sujeitos da prática educativa escolar vivenciam diferentes culturas, concordo com Gimeno Sacristán (1995, p. 97) quando afirma que

A cultura dominante da sala de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo, e muitos outros temas que parecem ‘incômodos’. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.

O que sugere uma cultura escolar que, na maioria das vezes, ignorando a realidade plural dos contextos, “apresenta um caráter monocultural” (CANDAUI, 2000a, p. 64).

Além disso, entendo como Lopes (1999a, p. 104) que

O processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber, ora negando-o; ora contribuindo para a sua construção, ora se configurando como obstáculo a sua elaboração por parte dos alunos.

Nesse sentido e considerando que pude constatar ao longo da pesquisa de campo que os/as professores/as do Colégio Amanhecer, com frequência, apontavam certo desconforto e expressavam uma permanente inquietação diante de questões como, por exemplo: “que conteúdos privilegiar? Como articular os conteúdos ditos programáticos com aqueles que os/as estudantes demonstram interesse e que quase sempre estão mais vinculados ao seu dia-a-dia do que àqueles pré-estabelecidos no currículo? Como fazer dialogar os conhecimentos científicos com as experiências que os/as alunos/as trazem para a escola?”, reitero que no contexto da minha pesquisa, adotei como um pressuposto a possibilidade da escola e, mais especificamente do próprio processo de ensino-aprendizagem, se

constituir como um lugar onde diferentes saberes, conhecimentos e culturas se articulam. Em outras palavras, conceber a vida escolar como um

Espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas²⁸ [...] entre as propostas da *cultura crítica*, alojadas nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através das experiências nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

E reafirmo que foi nessa linha de reflexão que procurei entender, de modo particular, como os diversos sujeitos do Colégio Amanhecer percebiam a possibilidade da escola favorecer o cruzamento - ressaltando que este pode se dar em um *continuum* que vai do diálogo com ao diálogo contra - entre os diferentes saberes, conhecimentos e culturas.

Vale dizer ainda que pensar a escola como um espaço que pode favorecer esse cruzamento me exigiu enfrentar uma discussão mais ampla sobre o papel da escola considerando-a parte integrante de um contexto onde a tensão entre modernidade e condição pós-moderna parece marcar, de modo significativo, a vida cotidiana e, conseqüentemente, o projeto de educação das novas gerações, a escola e suas propostas curriculares, como alerta Pérez Gómez (1994, p. 84):

Es evidente que la concepción posmoderna ha puesto de manifiesto enormes lacunas en el desarrollo del pensamiento, la cultura y la educación de la época moderna. [...] Del mismo modo es también evidente que muchas de las propuestas que circulan en la vida cotidiana posmoderna, no pueden considerarse educativas por cuanto no facilitan el desarrollo consciente ni del pensamiento, ni de los sentimientos y afectos, ni de las conductas de los individuos. De todos modos, y puesto que la condición posmoderna de la sociedad es innegable y a través de sus omnipresentes influjos condiciona el crecimiento de las nuevas generaciones, la escuela ha de enfrentarse al reto de intervenir adecuadamente ante tales exigencias y circunstancias.

Considerando esse contexto onde, como lembra o próprio Pérez Gómez (1994), já não cabem certezas absolutas que possam ordenar os intercâmbios humanos e a organização da vida pública, onde as respostas devem surgir a partir de construções coletivas de argumentos apoiados na reflexão pessoal e no

²⁸As definições de cada uma dessas categorias de cultura (crítica, acadêmica, social, institucional e experiencial), segundo Pérez Gómez (2001) são apresentadas logo a seguir.

confronto de diferentes pontos de vista, bem como na experimentação e avaliação de projetos democráticos, onde princípios como liberdade individual, igualdade de oportunidade, respeito às diferenças, participação democrática devem ser valorizados, a prática educativa assume a centralidade e o fortalecimento do sujeito como seu objetivo prioritário e, nesse sentido,

El énfasis no debe situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o para el encaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. [...] Por otra parte, facilitar la transición, en la escuela, del individuo a sujeto no es una tarea al alcance del mero aprendizaje académico de las disciplinas, requiere la vivencia consciente, rica y compleja, a veces placentera y frecuentemente polémica, de la cultura. Significa tanto reproducir como transformar y recrear con y sobre los recursos vulgares y cultos que ahora se ponen en tensión en el individuo y en el grupo (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p.85).

Para este autor, viver a cultura na escola, interpretando-a, reproduzindo-a ou criando-a, mais do que ‘aprendê-la’ academicamente vai requerer tratá-la com a mesma amplitude e flexibilidade da vida o que implica conceber a aula como um fórum de debates e trocas multiculturais e ampliar os procedimentos lógicos para a construção de diferentes conhecimentos.

Sou consciente, portanto, de que essa perspectiva implica ter a dimensão cultural como relevante e até mesmo central na construção e (re)organização do currículo escolar o que, por sua vez, sugere a necessidade do desenvolvimento de novos olhares e posturas sobre essa (re)organização e ter presente que

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaço para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

Reitero, portanto, que foi levando em conta mais esse contexto de reflexões que procurei analisar e interpretar como o Colégio Amanhecer estava lidando com esse desafio e em que medida os projetos de investigação desenvolvidos pela escola podem ser considerados uma resposta à sua superação.

3.5

Saber(es), conhecimento(s) e cultura(s): lidando com diferentes conceitos

Para poder discutir e pensar a escola como um espaço de cruzamentos de saberes, conhecimentos e culturas foi necessário caminhar ainda no sentido de desvendar com que conceitos de saber, conhecimento e cultura a escola estava operando, uma vez que reconheço que eles são polissêmicos e que, às vezes, são utilizados indistintamente.

Contudo, é possível identificar na literatura reflexões que buscam discutir e explicitar o que distingue esses conceitos, suas especificidades e apontar ou, até mesmo, categorizar a existência de diferentes saberes, conhecimentos e culturas.

Lopes (1999a, p. 65, 66 e 67), por exemplo, aponta diferentes conceitos de cultura: uma primeira perspectiva que a relaciona à idéia de “ter inteligência, refinamento, estar em um plano superior na escala social”, outra que a define como “conjunto de saberes possuídos coletivamente por um grupo social ou por uma civilização” e que, nesse sentido, associa cultura “à formação do espírito humano, à civilização, ao progresso, saber, ilustração, instrução, desenvolvimento, seja do espírito ou de um grupo social”, outra concepção que não só amplia, como rompe com as versões anteriores, onde “a cultura é apresentada como uma articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização constituindo o modo de vida de uma população determinada”.

Lopes (1999a, p. 67) destaca ainda um quarto conceito de caráter mais filosófico, que não exclui o anterior e que entende cultura como “esse feixe de representações, de símbolos, de imaginário, de atitudes e referências, suscetíveis de irrigar, de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social”.

Por sua vez, Candau (2000a, p. 61) entende que é preciso ultrapassar uma visão reducionista de cultura, que dá ênfase às suas dimensões artística e intelectual, e privilegiar uma perspectiva que vê a cultura “como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.”

Ao mesmo tempo, Santos e Nunes (2003, p. 27), afirmam que é preciso romper com a idéia de cultura definida

Como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade e, assim, baseada em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, eliminam a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam.

Afirmam ainda que é necessário superar uma concepção que reconhece a pluralidade de culturas, mas “definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 27) e incorporar a cultura como “um conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e como um campo de lutas e contradições” (SANTOS e NUNES, 2003, p.28).

Em consonância com Pérez Gómez (2001, p. 17), creio que posso dizer que entendo

Cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura é, portanto, o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

E que, portanto, reconheço a dimensão cultural (tanto no nível individual, como coletivo) como configuradora do humano, sem deixar de considerar significativas as suas demais dimensões (social, econômica, política, ideológica), bem como as possíveis inter-relações entre estas dimensões e a própria dimensão cultural, uma vez que “os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas; para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15).

Sobre os conceitos de saber e conhecimento, Lopes (1999a, p. 95) chama a atenção de que eles são considerados sinônimos por alguns autores, enquanto outros “optam por diferenciá-los, e atribuem o termo saber um sentido mais amplo do que ao de conhecimento.”

Dentre aqueles que se enquadram no primeiro caso, Lopes (1999a) cita, por exemplo, Japiassu (1991, p. 15) para quem o saber é

Um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos organizados suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Nesse caso bastante lato, o conceito de saber poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica.

Já no caso daqueles que distinguem saber de conhecimento, Lopes (1999a) aponta, por exemplo, Foucault, para quem o conhecimento englobaria os saberes sistematizados e organizados, segundo rigorosas normas de verificação e coerência, abrangendo o conhecimento científico e as disciplinas do campo das humanidades, ambos de caráter racional, enquanto os demais saberes são oriundos de distintas e autônomas práticas discursivas presentes nas práticas sociais.

De acordo com esta mesma autora, embora tais abordagens sejam bem distintas elas convergem para uma perspectiva pluralista da interpretação dos saberes. Lopes (1999a, p. 96) destaca, contudo, que na medida em que defende

A perspectiva pluralista para a razão e o entendimento da história como um processo descontínuo, os saberes devem ser aceitos dentro de um contexto de heterogeneidade. Existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico.

Dada essa diversidade de enfoques, creio que, é importante explicitar que assumo, em consonância com as reflexões de Lopes (1999a, p. 97), uma perspectiva pluralista, que reconhece a diferenciação epistemológica dos saberes, que não se confunde com uma distinção axiológica, no caso, construída, principalmente, segundo critérios ideológicos.

Aceitar a diferença, o desigual, admitir o dissenso é o primeiro passo para desmascarar estratégias que, em nome de uma pseudo democratização dos saberes, homogeneiza a cultura e o conhecimento e reprime o que não se coaduna com a racionalidade dominante, definida como a única possível para dar respostas a todas as questões.

Nesse sentido e reconhecendo que me identifico com a idéia de que o saber é mais amplo, não se reduz apenas a conhecimento (associado, para mim, à idéia de algo sistematizado), acredito que, para além de uma discussão se os termos saber e conhecimento são sinônimos ou não, podem ou não ser usados indistintamente, o mais importante é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los.

Por outro lado e com o objetivo de obter mais subsídios para as minhas análises, recorri ainda a Perez Gómez (2001) e às suas definições de cultura crítica, cultura social, cultura institucional, cultura experiencial e cultura acadêmica, procurando as aproximações entre as suas conceituações e aquelas formuladas pelos outros autores com os quais também dialoguei no âmbito desse meu estudo.

Pérez Gómez (2001, p. 21) entende

Por cultura crítica, alta cultura ou cultura intelectual o conjunto de significados e produções que, no âmbito do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. É um saber destilado pelo contraste e o escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente, que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica... Esta cultura crítica evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos.

E, nesse caso, tal definição, me remete ao que Lopes (1999a) e Arnay (1998), por exemplo, tendem a chamar de conhecimento científico, filosófico e artístico de uma determinada sociedade.

Por sua vez, para Pérez Gómez (2001, p. 83)

Compõem a cultura social, os valores, as normas, as idéias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas por leis de livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

E que, de acordo com este mesmo autor, se diferencia da cultura crítica uma vez que os significados que nela circulam “não sofreram o contraste público, sistemático, crítico e reflexivo, ao contrário, se difundem e se assimilam seus conteúdos por via da sedução, da persuasão ou da imposição” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.83).

Pérez Gómez (2001, p. 131) chama a atenção também para a existência de uma cultura institucional, pois, a exemplo de qualquer outra instituição social, “a escola desenvolve e (re)produz sua própria cultura específica”, constituída pelo conjunto de significados e comportamentos que gera, ou seja, pelas suas tradições, costumes, rotinas, rituais, condicionando o tipo de vida que nela se desenvolve, reforçando a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que a constituem e influenciando as aprendizagens - tanto vivenciais como acadêmicas - dos indivíduos que nela circulam.

Trata-se, em outras palavras, da cultura da escola, para usar a expressão de Forquin (1993, p. 167), “com seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos.”

Pérez Gómez (2001, p. 205) define também o que ele chama de cultura experiencial, considerando-a como

A peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam a sua existência.

Para ele, a cultura experiencial do indivíduo está marcada pelo seu contexto local, pela sua comunidade e pela sua história biográfica e é construída, quase sempre, por aproximações empíricas e sem elaborações críticas. Trata-se, me parece, do que outros autores denominam de cultura social de referência ou “universos sociais de referência” (CANDAU, 2000a, p. 76) ou também saberes da experiência (TARDIFF, 2002, p. 263) ou saberes cotidianos (LOPES, 1999a) ou, ainda, conhecimentos cotidianos (ARNAY, 1998).

Pérez Gómez (2001, p. 259) classifica ainda o que chama de cultura acadêmica, entendendo-a

Como a seleção de conteúdos destilados da cultura pública (ou crítica²⁹) para o seu trabalho na escola: conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção.

E, nesse caso, também denominada de cultura escolar (FORQUIN, 1993) ou conhecimento escolar (LOPES 1999a e ARNAY, 1998), além da seleção dos conteúdos, envolve “um processo de reorganização, reestruturação e ‘transposição didática’ para tornar estes conteúdos assimiláveis pelos/as alunos/as” (CANDAU, 2000a, p.66).

Todavia, cabe aqui ressaltar que, a respeito da cultura escolar, existem diferentes modos de entendê-la e/ou defini-la. Se por um lado me parece que Pérez Gómez e Forquin enfatizam a dimensão conhecimento-objeto a serem trabalhados na escola, posso constatar, por outro lado, que certos autores, como

²⁹O acréscimo (ou crítica) é meu.

Gimeno Sacristán (1995, p. 88), por exemplo, vão além dessa concepção para considerá-la “como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação e onde se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos” presentes neste processo. Ou ainda como no caso de Juliá (2001, p. 10) que a descreve

Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

E que, por isso mesmo, segundo a própria Dominique Juliá, (2001, p. 10) “não pode ser estudada sem que se analisem suas relações conflituosas ou não com o que ela chama de suas culturas contemporâneas - cultura religiosa, política ou popular.”

Cabe chamar a atenção para o fato de que todas essas são categorizações³⁰ possíveis e, por isso mesmo, ao longo de meu trabalho, procurarei entender, não só como os protagonistas do Colégio Amanhecer definiam esses diferentes conceitos, mas principalmente como estavam lidando e/ou se relacionando com os diferentes saberes, conhecimentos e culturas no trabalho que desenvolvem centrado em projetos.

³⁰Vale reiterar que entendo que as categorias formuladas por Pérez Gómez e aqui apresentadas, principalmente aquelas referentes à cultura crítica e à cultura acadêmica podem ser considerada neste contexto como equivalentes às categorias conhecimento científico e conhecimento acadêmico ou escolar, respectivamente.