



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



CULTURA, CURRÍCULO E INCLUSÃO: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR NO ÂMBITO DA ESCOLA

Ana Claudia Schubert /UNIJUI Bolsista
PIBIC/CNPq: ana.schubert@unijui.edu.br
Anna Rosa Fontella Santiago / UNIJUI Orientadora
anna@unijui.edu.br

Introdução:

As políticas de inclusão escolar, amparadas pela LDB (Lei 9394/96) estimularam as escolas públicas brasileiras, desde o final da década de 1990, a implantarem alternativas curriculares para minimizar os problemas históricos de evasão e repetência. Os dispositivos legais e as orientações oficiais, divulgadas nesse período, soaram como provocação aos educadores e militantes da educação popular que não tardaram em responder com propostas de organização curricular não seriada nas escolas públicas, incorporando teorias que revolucionam a concepção tradicional de currículo amparada na racionalidade instrumental da modernidade. As novas propostas curriculares e pedagógicas desviaram o olhar, antes focado nos conteúdos do ensino, para o aluno/sujeito da aprendizagem e, sobretudo, assentaram-se numa compreensão da dinâmica pedagógica e de ensino permeados pelos significados culturais que, respeitando as diferenças e as interações intersubjetivas, deveriam imprimir sentido aos conteúdos provocando, em consequência, aprendizagens efetivas.

Paralelamente, as teorizações curriculares, inspiradas nos estudos da cultura e na “virada lingüística” inundaram a literatura pedagógica e, em consonância com as políticas educacionais, instigaram a reconstrução dos projetos político-pedagógico das escolas, seja por determinação oficial dos sistemas de ensino, seja por iniciativas particulares das escolas. Foi nesse contexto que um número significativo de escolas públicas do Rio Grande do Sul implantou, na educação fundamental, o currículo por ciclos de formação, inspirados em proposta que já vinha sendo desenvolvida, desde antes da promulgação da LDB, pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Todavia, passada uma década desse entusiasmo pela reestruturação curricular, percebe-se que muitas das escolas que ousaram



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



propostas diferentes, voltaram à organização seriada e, mais grave ainda, permanecem as denúncias de abandono precoce da escola e de analfabetismo funcional.

Em 2005, o 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgou pesquisa realizada pelo IBOPE entre os meses de junho e julho daquele ano, a qual visava detectar os níveis de alfabetização da população brasileira de 15 a 64 anos. Segundo esse relatório, “*só 26% da população tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita exigidas pela vida cotidiana, no universo do trabalho e da participação social e política*” (INAF, set. de 2005). Esses dados nos levaram a indagar sobre a forma como as inovações curriculares são significadas e implementadas nas escolas. As políticas de inclusão adotadas pelos sistemas educacionais, de fato, levam em conta as teorizações atuais sobre currículo? Como se constituem as relações significantes entre a estrutura formal do currículo em desenvolvimento no cotidiano da escola e os saberes da cultura? Ou seja, como interagem os sujeitos escolares nas contingências das práticas cotidianas onde o currículo faz emergir as “*fronteiras significatórias das culturas*” (Bhabha, 2003, p. 63) provocando a leitura, a apropriação e a construção de significados e valores?

Instigada por essas questões, a presente pesquisa tomou como campo de investigação quatro escolas da rede pública do município de Ijuí RS que implantaram currículo por ciclos de formação no ano 2000. E, a partir de dados empíricos sobre a estrutura curricular implantada e o percurso dos alunos no processo de escolarização em duas escolas de Educação Fundamental, centrou seu olhar nas relações discursivas que tecem o cotidiano e imprimem sentido às práticas pedagógicas. Além dos dados coletados nos registros escolares e das observações do cotidiano anotadas em diário de campo, as entrevistas com os sujeitos envolvidos, gravadas e transcritas, constituíram-se em material rico para as interpretações que seguem.

Os dados da pesquisa

No período acima descrito, quatro escolas da rede pública municipal de Ijuí implantaram currículo por ciclos de formação. Na época, todas elas estavam envolvidas em



estudos (cursos, seminários, encontros) promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) com significativa presença da universidade, o que levou os/as docentes a optarem pela reestruturação curricular, numa perspectiva de compreensão dos aportes teóricos que embasavam uma proposta de educação popular e inclusiva. Hoje, porém, todas elas voltaram à estrutura seriada, alegando não possuírem condições, materiais e/ou pedagógicas para dar continuidade à proposta de acordo com os objetivos de efetiva inclusão, permanência e sucesso dos alunos na escolarização, como visava o projeto inicial.

Procurando entender os entraves desse processo, a pesquisa partiu de dados empíricos e selecionou uma amostra de alunos plenamente aprovados por ocasião da implantação do projeto, em duas escolas, procedendo à análise do seu percurso no processo de escolarização, através dos registros escolares. A seguir, as pesquisadoras buscaram informações, através de entrevistas com os/as docentes envolvidos/as, nas escolas e na SMED e, posteriormente, voltaram-se para o cotidiano escolar registrando informações, observações e impressões que subsidiariam as reflexões teóricas acerca da dinâmica curricular.

Na escola 1, foram 18 alunos aprovados, no primeiro ano/série em 1999. Os registros escolares, até 2005, - ano em que se encerrou a experiência - mostram a seguinte situação:

ANO/RESULTADO	PSR	PCR	NP	E	T	TOTAL
1999	18	-	-	-	-	18
2000	16	-	-	-	02	18
2001	13	01	-	02	-	16
2002	05	07	01	01	-	14
2003	04	03	01	03	02	13
2004	08	-	-	-	-	08
2005	07	-	-	-	01	08

Fonte: Arquivos da SMED/Ijuí

LEGENDA:

PSR: Promovido sem restrições; PCR: Promovido com recomendações; NP: Não Promovidos; E: Evadido; T: Transferido.

Observa-se no quadro acima que, no período, houve diminuição significativa do número de alunos na Escola. Dois (02) alunos foram considerados não promovidos, seis (06)



evadidos e cinco (05) foram transferidos, ou seja, dos dezoito (18) alunos plenamente aprovados em 1999 apenas oito (08) cumpriram com sucesso o processo escolar.

Na Escola 2, foram 27 os alunos plenamente aprovados no ano de 2000 e observa-se a seguinte situação no período 2001 a 2004, em que a experiência do currículo por ciclos de formação foi desenvolvida:

ANO/RESULTADO	PSR	PCR	NP	E	T	TOTAL
2001	27	-	-	-	-	27
2002	22	-	02	01	02	27
2003	19	04	-	-	02	25
2004	15	04	01	02	01	23
2005	13	06	-	-	01	20

Fonte: Arquivos da SMED/Ijuí

LEGENDA:

PSR: Promovido sem restrições; PCR: Promovido com recomendações; NP: Não Promovidos; E: Evadido; T: Transferido.

Observa-se que nesta escola aumentou significativamente o número de alunos aprovados com recomendações. Três (03) alunos foram considerados não promovidos, três (03) evadidos e seis (06) foram transferidos, ou seja, dos vinte e sete (27) alunos plenamente aprovados em 2001 apenas vinte (20) cumpriram com sucesso o processo escolar.

Na entrevista com uma das professoras que liderou o processo na escola 1 percebe-se frustração e mágoa pela desativação do projeto. Segundo ela, na implantação do projeto havia entusiasmo e muita preocupação com a formação teórica dos educadores para que a proposta desse certo, porém, mudanças na administração do sistema levaram ao esgotamento das condições de continuidade. *“A nova administração não entendeu o projeto e questionava as exigências e a estrutura da escola (...) depois que eu saí da escola o projeto foi sendo desconstruído. A organização curricular permanecia ciclada, mas a prática pedagógica seguia a lógica da seriação”*. (E 1).

As entrevistas realizadas e os textos que compõem a proposta curricular implantada a partir do ano 2000 evidenciam que as educadoras envolvidas estavam seguras de que a experiência não se resumia a estrutura formal do currículo. Estavam cientes que a mudança



implicava, sobretudo, nas concepções que orientam as práticas cotidianas no âmbito da escola e que se estendem desde a estrutura administrativo-burocrática até os espaços de lazer e de sala de aula onde as subjetividades emergem em processos dialógicos de significação da realidade. A proposta pedagógica privilegiava, assim, o respeito às diferenças e os saberes da prática social e cultural:

Sendo a sala de aula um espaço coletivo é, também, um lugar permeado por subjetividades, individualidade, coletividade... portanto, um lugar marcado pelas “diferenças”. Ali estão presentes diferentes emoções, diferentes vivências, diferentes conhecimentos, diferentes desejos, diferentes angústias..., bem como um conjunto de saberes que devem ser percebidos, respeitados, considerados, articulados e trabalhados pelo professor; pois é ele que organiza e orienta o processo ensino/aprendizagem. Saberes esses originados das práticas sociais cotidianas (senso comum dos alunos) e que representam um modelo explicativo da realidade. (Palhaini, E. M. & Pizutti, M. B. In Proposta Curricular, SMED/Ijuí, 2000, p. 10).

Esse respeito às diferenças e consideração à alteridade que implica em redimensionar espaços, tempos e relações pedagógicas, distancia-se da lógica objetivista que privilegia conteúdos universais emanados de uma concepção tradicional de cultura, os quais deveriam ser organizados em seqüencialidade formal e hierárquica no desenvolvimento curricular. Daí porque a dinâmica da proposta de currículo por ciclos de formação não se sustenta se não for desenvolvida pelos sujeitos que a propõem e nela se envolvem em processo permanente de construção e reconstrução. “*Os ciclos é uma proposta coletiva. Não havia mais tempo para encontros*” (E 1 – falando sobre as causas do esgotamento do projeto). De outra parte, a superação da cultura escolar forjada pela racionalidade instrumental que privilegia a norma e a burocracia, exige um entendimento mais amplo acerca da flexibilidade possível e da autonomia da escola na condução do processo de escolarização de cada aluno. O que parece ser, também, um dos entraves para a continuidade da proposta, como revela as exposições a seguir:

“*A escola que recebia os alunos transferidos questionava o enquadramento na seriação*”. (E. 1).



“A mantenedora cobrava índices. Os registros cobrados eram nos modelos tradicionais” (E 2).

“A avaliação no segundo e no terceiro ciclos, os alunos reclamavam o símbolo da nota. Havia cobrança dos pais” (E 2).

“O atendimento a alunos com necessidades especiais (...) Há falta de outros profissionais que deveriam dar apoio. Não há resposta imediata. (E 2)

“O ciclo é uma proposta coletiva, exige aceitação do professor, recursos humanos, materiais de apoio... Faltavam esses aspectos... E a mantenedora não via resultados positivos” (E 1).

Desse modo, a cultura hegemônica, externa ao coletivo que propõe e organiza o currículo, impõe-se avançando nos espaços escolares para silenciar as condições de possibilidade do diálogo que permitiria a dinâmica de construção/reflexão/ interpretação das práticas pedagógicas. Nessas condições, as exigências normativas se impõem e impossibilitam processos de significação, construção de identidades e reconhecimento de valores, saberes e formas culturais estruturados em outra lógica. Escamoteia-se, assim, a flexibilização do currículo em sua estrutura formal e, em consequência, o seu entendimento como um campo de relações onde as diferenças de sentidos e de valores tangenciam-se, expõem-se, debatem-se em lutas discursivas que reconfiguram saberes.

O currículo como zona fronteira entre a cultura popular e o conhecimento científico

A perspectiva de inclusão e de educação popular emergente numa proposta curricular que, como os ciclos de formação, abandona a estrutura tradicional, a seqüencialidade da seriação, a avaliação classificatória... para centrar a ação pedagógica nos sujeitos escolares como protagonistas de sua própria formação, exige, como sugere Bhabha (2003) um *“trabalho fronteiro da cultura”*. Um encontro com o novo, como na arte que *“cria a idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural.. (...) não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um*



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente”. (Bhabha, 2003, p. 27). Nessa perspectiva, a interlocução de saberes no campo do currículo, produz significados, aprendizagens que se traduzem em modos de ser, pensar e agir nos espaços públicos ou privados da vida em sociedade.

Todavia, quando nos referimos a cultura popular há que tomar cuidado para que não haja banalização desse conceito, nem tampouco descaracterização do papel da escola na promoção de aprendizagens e veiculação de conhecimentos científicos. Stuart Hall (2003), nos alerta para os riscos de definir o popular como mera descrição daquilo que o povo faz ou fez (valores, costumes modo de vida). Segundo o autor, embora essas descrições aproximem-se de um conceito antropológico de cultura, são, ainda, meros inventários de práticas consideradas “popular” em oposição aquilo que pertence ao domínio da cultura de elite. *“Essas oposições não podem ser construídas de forma puramente descritivas, pois, de tempos em tempos, os conteúdos de cada categoria mudam”* (Hall, 2003, p. 257). Ou seja, o valor cultural de expressões e práticas populares poderão ser promovidos na escala cultural, ou atividades e formas da cultura dominante poderão passar para o lado oposto, já que existem forças e relações que sustentam a distinção entre aquilo que, em determinada época, pode ser considerado como uma atividade cultural do povo ou da elite. Assim sendo, Hall propõe uma concepção de cultura que considere as formas e atividades cujas raízes estejam incorporadas nas condições sociais e materiais de classes específicas. Trata-se de uma concepção de cultura que

“considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. Em seguida, atenta para as relações que continuamente estruturam esse campo em formações dominantes e subordinadas. Observa o *processo* pelo qual essas relações de domínio e subordinação são articuladas. Trata-as como um processo; o processo pelo qual algumas coisas são ativamente preferidas para que outras possam ser destronadas” (idem p. 258. Grifo do autor)

Desse modo, o que importa não são os símbolos, os artefatos ou objetos culturais, mas sim o jogo de relações que se estabelece entre e através deles. A forma como tradições são inventadas na articulação de elementos culturais e na luta pela imposição de significados.



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



Nessa concepção as tradições não se fixam para sempre em conteúdos universais, surgem como “forma de luta” e, constantemente se entrecruzam.

Essa posição de considerar a cultura como processo, no jogo das relações discursivas e na luta pela imposição de significados, requer hoje, mais do que nunca, a atenção da escola, pois a indústria cultural mediada pelas tecnologias da informação ofuscam as fronteiras culturais, dificultando a compreensão de códigos cujos valores têm raízes em uma ou em outra categoria. Ou seja, muitas vezes torna-se difícil identificar quem estabelece as regras do jogo e quem, efetivamente, as domina e tem condições para beneficiar-se com ele.

Indubitavelmente, a escola e o currículo em ação é um espaço-tempo onde distinções se estabelecem; um lugar de relações onde se seleciona e valoriza práticas e conhecimentos que devem ser transmitidos e preservados daqueles que devem ser silenciados ou esquecidos, daí os riscos que corremos na proposição de alternativas pedagógicas que estejam identificadas com os interesses populares. Que interesses estão em jogo na intersecção dialógica que pretendemos estabelecer entre a cultura popular e os conhecimentos legitimados pela ciência?

Certamente a escola ainda é a instituição social que acolhe a esperança do povo na luta por uma sociedade mais justa. Segundo o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que foi pioneiro e tem sido persistente na reivindicação da escola pública como instrumento de luta pela inclusão social,

a continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicações de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento” (Morissawa, 2001, p.239).

Nessa perspectiva, a escola do povo não pode abdicar de seu objetivo de veicular conhecimentos e, hoje, dar acesso às tecnologias necessárias a inserção social e à participação



política. Conhecimentos e habilidades que, incorporados aos significados culturais como construções conceituais, criam condições de participação crítica e inclusão social.

Certamente, não se tem a intenção de trabalhar com os tradicionais binarismos da racionalidade moderna: alta/baixa cultura; conhecimento científico/saber popular; certo/errado..., mas é tarefa do currículo colocar em jogo ações interessadas, conteúdos significantes produzido pela interação entre elementos culturais, por representações veiculadas na mídia e por informações intencionalmente postas em discussão para serem problematizadas e ampliadas, pois como alerta Moreira (1996) *“apesar da crítica à visão de currículo como instrumento privilegiado de controle, é importante reconhecer que currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta humana”* (Moreira, 1996, p. 12)

De acordo com Giroux e McLarem (1995, p.148), para inserir o conteúdo no universo de representações simbólicas dos/as alunos/as, é necessário questionar o conhecimento por dentro das práticas sociais e culturais expondo e reconstruindo os vínculos políticos entre os signos e as estruturas de representação. Estaremos, assim, historicizando as relações de poder/saber e as tecnologias de produção cultural para desvelar as formas como a própria cultura está inscrita em representações que a produzem e legitimam justificando os processos de dominação e exclusão.

Nessa perspectiva enfatizada pela pedagogia crítica, as representações que constituem o conhecimento do cotidiano social não são objetivas, transparentes e definitivas, mas produzidas no âmbito das relações socioculturais em interações lingüísticas e espaços discursivos permeados de contradições e rupturas. Daí porque qualquer representação será, sempre, provisória e parcial, passível de mudança, tornando legítima a intervenção pedagógica que provoca a desconstrução e a reconstrução de imagens e conceitos para historicizar e contextualizar as interpretações que se fazem da realidade. Segundo os autores:

Uma tal pedagogia reconhece que a formação de conceitos é moldada e determinada pelas formas que são inseparáveis dela e não pode ser



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



caracterizada por uma universalidade meta-empírica que exista independentemente das contingências das relações diferenciais de poder e das particularidades sensuais da vida material (Giroux e McLarem, 1995, p. 148).

Portanto, uma proposta curricular que, como os ciclos de formação, pretende ser alternativa para a educação popular deve estar atenta para as armadilhas da globalização e de alguns discursos sobre o respeito às diversidades culturais, pois muitas vezes, corremos o risco de legitimar a exclusão ao fixar representações na interpelação das relações de poder e das articulações políticas. Concebendo o currículo como essa zona fronteira onde saberes, valores, representações e identidades entrecruzam-se na polissemia de vozes dos sujeitos escolares, sabemos que o que está em foco na sua dinâmica não é a soberania nem o universalismo da cultura humana e sim os “*deslocamentos sociais e culturais anômalos*” (Hall, 2003, p.33). A ênfase em tais aspectos não pode, porém, desconsiderar a dimensão pragmática do conhecimento científico, indispensável às mudanças sociais.

Considerações finais

Percebemos no desenvolvimento da pesquisa que um projeto de currículo alternativo para atender as demandas da educação popular na escola pública coloca em jogo não apenas o processo de reorganização formal da proposta pedagógica e a demanda de apoio da administração do sistema, mas, sobretudo, a luta entre perspectivas culturais antagônicas. As resistências denunciadas pelas professoras, seja em relação ao sistema, seja em relação à comunidade escolar, indicam a existência de uma “cultura escolar” cujas raízes emergem da racionalidade moderna. Nessa perspectiva, quebrar as fronteiras da seriação, ultrapassar os limites dos tempos e espaços fragmentados, inverter a lógica dos conteúdos, abrir espaços para saberes e práticas sociais diferenciadas, pode parecer desordem, transgressão de normas, falta de controle e ausência de autoridade. Assim, nas escolas pesquisadas, o jogo de forças entre os elementos externos e internos ao desenvolvimento curricular esteve situado na esfera epistemológica de interpretação das práticas e o poder normativo das políticas adotadas pela administração do sistema prevaleceu. Todavia, nas práticas cotidianas, observa-se que existem



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



“linhas de fuga”. A experiência deixou marcas e, mesmo voltando a uma estrutura seriada, as professoras procuram introduzir formas metodológicas que contemplem o diálogo, a interpretação da cultura e a subjetividade dos educandos.

Mesmo diante das dificuldades impostas pela formalidade do currículo e pela falta de tempo para encontros e planejamento coletivo, as educadoras buscam espaços para estudo, pesquisa e qualificação profissional. Observa-se, sobretudo no grupo que se dispõe a superar a lógica instrumental que, mesmo limitada pela estrutura formal do currículo, há uma disponibilidade para “viver a escola”, reinstituindo seus espaços e as relações pedagógicas numa perspectiva de abertura para o diálogo; de esforço para a compreensão e acolhimento das diferenças; de uma convivência ética que considere os princípios de participação solidária, voltando o olhar para os sujeitos e os significados da escolarização na pragmática cultural e social.

BIBLIOGRAFIA:

BHABHA, Homi K. O local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2 edição, 2003.

BRASIL. V Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Brasília: MEC, 2005

ELMORE, Richard F. La Reestructuración de las Escuelas. México. Fondo de Cultura Económica, 1996.

GIROUX, H. & MACLAREM, P. Por Uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA A. F. (orgs.) *Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

HALLS, Stuart. Da Diáspora. Belo Horizonte; editora UFMG, 2003.

MARISSAWA, Mitsue. A História da Luta pela Terra e o MST. São Paulo, Expressão Popular, 2001.

MOREIRA, A. F. Os Parâmetros Curriculares em questão. In. *Educação & Realidade*. v. 21, n.1, jan./jun de 1996. Porto Alegre: FAGED/UFRGS.



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



PALHARINI, Eliane mai & PIZZUTTI, Magali B. Alfabetização; um diálogo entre diferentes saberes. In. SMED/Ijuí. Proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental.; Ijuí: Sedigraf, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In SILVA & MOREIRA (Orgs) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 p. 82 - 113.

SMED/Ijuí. Proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ijuí: Sedigraf, 2000.

SILVA, Tomaz T. & MOREIRA A. F. (orgs.) Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.