

SILVIA ELIZABETH MIRANDA DE MORAES

Este exemplar corresponde à redação final de Tese de doutorado defendida por Silvia Elizabeth Miranda de Moraes e aprovada pela Comissão julgadora em 15/12/95.



O CURRÍCULO DO DIÁLOGO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

1995

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Moraes, Silvia Elizabeth Miranda

M791c O currículo do diálogo / Silvia Elizabeth Miranda Moraes. --
Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : José Camilo dos Santos Filho
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Currículos - Construção. 2. Ensino secundário 3. Educa-
ção internacional. 4. Hermenêutica 5. Dialética. 6. Elites
(Ciências sociais). I. Santos Filho, José Camilo dos. II. Uni-
versidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

SILVIA ELIZABETH MIRANDA DE MORAES

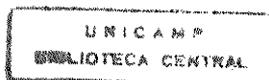
O CURRÍCULO DO DIÁLOGO

**Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração
Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação do
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

1995



Comissão Julgadora:

Antonio Carlos Berço

A. Cant

Angela B. Klein

Leuciana Schwantes Araujo

A. Moraes

AGRADECIMENTOS

O tema das escolas internacionais se insere nas discussões sobre cultura global, sociedade global e economia global.

Quando comecei o curso de doutorado na UFRJ, tive dificuldades em fazer com que aceitassem meu projeto pelo fato de se tratar de um estudo de escola de elite, e porque, naquela época, dominava o paradigma de análise quantitativa dentro do qual meu tema não se enquadrava. Um estudo que se referia a somente 0,03% do universo educacional brasileiro, em termos quantitativos, era realmente irrelevante.

Estavam na moda no Rio de Janeiro pesquisas sobre temas relacionados com meninos de rua. Tabulavam-se dados e mais dados sobre sua evasão ou ausência dos bancos escolares, seu desempenho prejudicado pela fome e pela cola de sapateiro que engana a fome, discutiam-se CIEC's, CIAC's, e propunham-se medidas de melhoria da escola pública como a maneira mais eficaz de tirar os meninos da rua e dar-lhes uma vida mais digna. A culpa de todos os nossos males era atribuída às "elites", às "classes dominantes", esta camada abstrata que todos odeiam, à qual ninguém pertence, mas que de fato é uma das grandes reponsáveis pelo fosso social nesta nossa injusta sociedade de classes.

O que me atraíu ao tema foi justamente o desafio de penetrar no mundo da elite e saber porque ela têm se mantido dominante desde os tempos coloniais. As razões econômicas de sua dominação era um assunto já devidamente explicado pelos economistas, embora suas soluções técnicas até hoje não tenham resolvido o problema. Uma outra razão que a mantém dominante, conforme constatei, é a educação de alto nível que já está preparando-a para o século XXI.

Entretanto, essa classe não se constitui de um bloco insensível, e nem coeso; existem pessoas se preocupando com a pobreza, com os problemas sociais, com os vírus, com a ecologia, e propondo soluções a curto, médio e longo prazo, pois anteveem um mundo onde seus filhos terão poucas perspectivas de se desenvolverem sadios e felizes. Vale a pena portanto tomar conhecimento de suas propostas.

O primeiro que acreditou no projeto foi meu marido. Com sua larga experiência de pesquisador, mesmo sendo da área das ciências exatas (Matemática), ele sabe reconhecer um problema em ciências humanas. Seu raciocínio lógico e seu conhecimento de Arte (é pintor entre um teorema e outro) me ajudaram enormemente, especialmente na hora de buscar exemplos.

O segundo foi o Prof. Newton Sucupira. Como membro da banca de seleção dos candidatos ao doutorado da UFRJ, o Prof. Sucupira me alertou para a dificuldade que eu teria de achar um orientador, o que de fato aconteceu. O projeto entretanto só se concretizou quando vim para a UNICAMP. Encontrei o Prof. James Maher, que já havia sido diretor de uma escola internacional, a Our Lady of Mercy School do Rio de Janeiro. O Prof. Maher, a quem agradeço muito, encorajou-me, aconselhou que abordasse o tema a partir de uma análise de currículo, e encaminhou-me para o Prof. José Camilo dos Santos Filho, meu orientador.

A orientação do Prof. Camilo - por correio, fax, telefone, ou através de longas conversas - foi decisiva na execução deste trabalho. Agradeço-lhe pela paciência, disponibilidade e alegria com que sempre me recebeu.

Tenho muitos agradecimentos a fazer: a meus amigos da Escola Britânica do Rio de Janeiro; da Saint Paul's School (especialmente a Yara Lindemann); da Graded (a Anna e o Steve Hanson que me acolheram com tanto carinho em sua casa e organizaram a agenda de entrevistas); à Rita de Cássia que me ajudou com idéias e correções ortográficas; à Angela Kleiman, pelas sugestões valiosas por ocasião do exame de qualificação; ao Prof. Bergo, pelos comentários filosóficos e encorajadores; à Nilza Macário por ter-me feito conhecer o método dialético-hermenêutico.

Agradeço em especial à minha mãe, meu marido e meus filhos, pelas rezas, pelo estímulo e por terem me suportado durante todos esses anos de "tensão científica". A eles dedico este trabalho.

São Carlos/Campinas, novembro de 1995.

Resumo

O propósito deste estudo é analisar o Bacharelato Internacional (IB), um currículo desenvolvido por 553 escolas internacionais localizadas em 75 países do mundo.

O IB é um programa de estudos com duração de dois anos destinado a alunos do 2º grau que requer: o estudo de línguas, ciências, matemática e humanidades; a participação em atividades artísticas e em serviços para a comunidade; a frequência a um curso de Teoria do Conhecimento; e a elaboração de uma monografia de quatro a cinco mil palavras sob a orientação de um professor qualificado.

Com a globalização da economia, a facilidade nas comunicações e a diminuição das distâncias geográficas e culturais entre os países, o IB cresceu de importância a tal ponto que hoje serve anualmente a mais de vinte mil alunos de 149 nacionalidades realizando exames em 55 línguas.

No Brasil, oito escolas adotaram o IB. Por exigências do método e por fatores socio-econômico e culturais, a Escola Americana de São Paulo foi escolhida como a mais apropriada para a análise.

Utilizei a metodologia da investigação construtivista/responsiva baseada no círculo dialético-hermenêutico de Guba & Lincoln (*Fourth Generation Evaluation*, California: Sage Publ., 1989). Esta metodologia parte do pressuposto que a realidade é fruto das construções dos diversos atores nela envolvidos. Através de círculos de entrevistas abertas e de pesquisa documental, o pesquisador vai reformulando sua construção inicial até chegar a uma construção comum que é o fruto de intensa negociação e de consenso entre os participantes e o investigador. O contexto socio-político-cultural do currículo é obtido através de uma etnografia prévia. A cultura tende a ser considerada a real determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos.

O círculo nesta pesquisa refere-se à forma imaginária como se posicionam o pesquisador e seus respondentes no processo de compreensão do currículo.

Após completar vários círculos de entrevistas, chegamos às seguintes questões que acreditamos serem as mais relevantes para a compreensão do fenômeno :1) Qual o papel de uma escola internacional como a Escola Americana de São Paulo no contexto global e no contexto nacional? 2)Qual deve ser a relação entre a escola e o mercado internacional e local? 3) Como o currículo responde à tensão entre internacionalismo e regionalismo? 4) Como é possível conferir ao currículo um certo grau de flexibilidade em forma de susceptibilidade às mudanças ocorrentes no mundo e, ao mesmo tempo, dar-lhe um caráter de continuidade? 5)Como a problemática ideológica é abordada no currículo? 6) Como é tratada a questão da cultura e da identidade cultural?

As conclusões da pesquisa podem ser assim resumidas: a dependência da escola ao mercado local e internacional deve ser neutralizada a fim de que o currículo possa incorporar planos a longo prazo e possa ter uma perspectiva filosófica mais autônoma; as categorias regionalismo/internacionalismo e flexibilidade/continuidade geram benéfica negociação entre os participantes e favorecem a construção dialética do currículo; ideologicamente, o currículo se insere na sociedade capitalista ocidental, entretanto, oferece uma fuga à unidimensionalidade do homem pela via cultural.

O IB contém uma proposta de diálogo entre os povos e culturas. No ambiente de uma escola, várias nacionalidades, etnias, raças e religiões convivem entre si em harmonia, respeito e enriquecimento mútuo. A situação presente, aponta para o aparecimento de uma nova realidade: a formação de uma elite internacional que se vê obrigada a repensar seus objetivos com vistas à construção de uma sociedade mais justa. O currículo do IB é uma prova concreta desta nova tendência.

Abstract

The purpose of my research is to analyse the International Baccalaureate program whose curriculum has been implemented by 553 international schools situated in 75 countries around the world. The IB is a two year high school program that requires the student to study languages, sciences, mathematics and humanities; to participate in artistic activities and community services; to complete a Theory of Knowledge course; and to write an extended essay of four to five thousand words under the supervision of a qualified teacher.

The globalization of the economy, the development of communications and the shortening of geographic and cultural distances between countries have caused the IB program to grow in importance. It now serves more than twenty thousand students of 149 nationalities and administers examinations in fifty-five languages.

In Brazil, eight schools have adopted the IB program. Due to the methodology used and to socio-economic and cultural factors, the American School of São Paulo was chosen as the most suitable school for the analysis.

I used the constructivist/responsive research methodology which is based on the dialectic-hermeneutic circle of Guba & Lincoln (*Fourth Generation Evaluation*. California:Sage Publ., 1989). This methodology assumes that reality is the product of the constructions of various actors involved in it. Through the use of open interviews and documental research, the researcher reformulates his/her initial construction until he/she reaches a common construction which is the product of intensive negotiation between stakeholders and the researcher. The socio-political-cultural context of the curriculum is obtained through a prior ethnography. Culture is considered the real determinant of the stakeholders' behavior.

The circle in this research refers to the imaginary form in which respondents and researcher organize themselves while elaborating their constructions. After completing the various circles of interviews, we have come to the following

questions which we concluded are the most relevant for the understanding of the phenomena: 1) What is the role of an international school such as the American School in São Paulo in the global and national context? 2) What should be the relationship between the school and the international and local market? 3) does the curriculum respond to the tension between internationalism and regionalism? 4) How is it possible to render a certain degree of flexibility in the sense of openness to changes which have occurred in the world and, at the same time, keep the continuity of the curriculum? 5) How is the issue of ideology handled in the curriculum? 6) How are culture and cultural identity approached in the curriculum?

The conclusions of the research can be thus summarized: the dependence of the school on the local and international market must be neutralized so that the curriculum can incorporate long term plans and adopt a more autonomous philosophical perspective; the categories regionalism/internationalism as well as flexibility/continuity generate beneficial negotiation among participants and favour the dialectic construction of the curriculum; ideologically, the curriculum is inserted in the western capitalistic society, however, it offers an escape to man's unidimensionality by means of its cultural component.

The IB program embodies a proposal of dialogue among peoples and cultures in the world. In the school environment, various nationalities, ethnic groups, races and religions live together in harmony, respect and mutual enrichment. The present situation shows a tendency towards a new reality: the formation of an international elite who sees itself obliged to reconsider its objectives in order to create a more just society. The IB curriculum is a concrete proof of this tendency.

O CURRÍCULO DO DIÁLOGO

Introdução	01
Capítulo 1. Depois da Queda	20
A escola dos estrangeiros cada vez menos estranhos.....	31
Quem fica com o maior pedaço?.....	33
A Internacionalização das escolas bilíngües.....	39
O panamericanismo.....	38
Breve histórico do IB.....	41
Capítulo 2. Paradigmas, Metáforas e Currículo	47
O paradigma e suas dimensões.....	52
Metáforas como instrumentos conceituais.....	62
As metáforas nos paradigmas.....	64
A rede(e o pescador), a teia(e a aranha).....	70
A metáfora poética.....	72
Capítulo 3. A Construção da Realidade Social	76
A Metodologia da Investigação Construtivista.....	78
A dinâmica da negociação/consenso.....	84
Em busca da <i>situação ideal de fala</i>	87
O círculo dialético hermenêutico.....	90
Capítulo 4. Um currículo e os significados da vida humana	101
O domínio do simbólico.....	108
O domínio do empírico.....	112
O domínio do estético.....	114
Os domínios sinoético, ético e sinótico.....	115
A perda de significado e o homem moderno.....	120
A procura do significado.....	127
Capítulo 5. Cultura e Currículo	131
A cultura e suas ocasiões perdidas.....	138
As línguas e literaturas.....	140
Ciências Sociais e Teoria do Conhecimento.....	147
História.....	149
As Ciências Naturais.....	152
Identidade Cultural.....	154
A Cultura Global e seus Tipos Culturais.....	164
Conclusão.....	175
Considerações Finais.....	179
Bibliografia.....	185
Anexos.....	191

INTRODUÇÃO

A criação de um futuro verdadeiro exige que sejam reencontradas todas as dimensões do homem desenvolvidas nas civilizações e culturas não-ocidentais. É somente por meio desse "diálogo das civilizações" que poderá nascer um projeto planetário para a invenção do futuro. (Roger Garaudy)

O propósito deste estudo é analisar o Bacharelato Internacional (IB)¹, um currículo desenvolvido por 553 escolas internacionais localizadas em 75 países do mundo. (Anexo I)

O IB é um programa de estudos com duração de dois anos destinado a alunos que terminaram com boas notas o 1º ano do 2º grau. O currículo exige que os candidatos prestem exame em seis disciplinas, cada uma delas normalmente estudadas por um período de dois anos na escola secundária. Pelo menos três e não mais que quatro devem ser cursadas no Nível Avançado(NA) e outras no Nível Subsidiário(NS). Os programas de NA requerem um mínimo de 240 horas/aula; os programas em NS exigem um mínimo de 150 horas/aula.

As seis disciplinas devem ser escolhidas de cada um dos seguintes Grupos:

Grupo 1: Língua A (primeira língua) e **Literatura Mundial**

Grupo 2: Língua B (segunda língua)

Grupo 3: Estudo do Homem na Sociedade: História, Geografia, Economia, Filosofia, Psicologia, Antropologia Social, Estudos das Organizações

Grupo 4: Ciências Experimentais: Biologia, Química, Química Aplicada, Física, Ciência Física Psicologia Experimental

Grupo 5: Matemáticas: Matemática, Matemática e Computação, Estudos Matemáticos, Matemática Avançada, Estudos da Computação

Grupo 6: Uma das seguintes opções:

(a)**Arte/Desenho, Música, Línguas Clássicas: Latim ou Grego;**

(b)Um programa proposto pela escola(**School-based Syllabus**), avaliado internamente e supervisionado externamente pelo IB , formulado pela escola de

acordo com suas necessidades e recursos didáticos. Tais programas requerem a aprovação do IB e estão sujeitos à revisão periódica. Somente escolas que tenham preparado candidatos para exames de IB por um mínimo de dois anos e que tenham apresentado candidatos ao Diploma poderão apresentar propostas para tais programas.

Obs: Um programa proposto pela escola pode ser autorizado como uma alternativa a uma disciplina dos Grupos 1, 2, 3, 4 ou 5, sujeito aos critérios do próprio Grupo.

Os candidatos têm a alternativa de cursar em vez de uma disciplina do Grupo 6:

(a) uma terceira língua moderna (uma segunda ou terceira língua A ou uma segunda língua B)

(b) uma segunda disciplina do Grupo de Estudo do Homem na Sociedade

(c) uma segunda disciplina do Grupo das Ciências Experimentais.

2. Além de completar as seis disciplinas, cada candidato ao Diploma deverá preencher os seguintes requisitos:

(a) **Monografia:** Realizar um substancial trabalho independente, sob a direta supervisão de um professor qualificado da escola, em uma das disciplinas do currículo do IB e apresentá-lo em forma de monografia atendendo aos critérios gerais e específicos da disciplina.

(b) **Teoria do Conhecimento(TC):** Cursar Teoria do Conhecimento ocupando pelo menos 100 horas, normalmente ao longo da preparação para o Diploma. Este curso será avaliado internamente e supervisionado externamente.

(c) **Atividades Criativas e Estéticas e Serviço Social(CAS):** Participar de alguma forma de atividade extra-curricular(criativa, estética, física, serviço social) aprovada pelo IB. Escolas que apresentem candidatos para o Diploma devem assegurar que pelo menos o equivalente a um meio-dia por semana seja dedicado a algum tipo de aprendizado ou atividade experiencial ao longo do curso do IB.

O currículo do IB destinava-se a princípio àqueles alunos itinerantes cujos pais se mudavam de um país para outro por exigências da carreira diplomática, militar ou empresarial. Com a globalização da economia, a facilidade na comuni-

cação e a diminuição das distâncias geográficas e culturais entre os países, o IB está sendo solicitado também por uma clientela que simplesmente quer adquirir uma mentalidade internacional. Como consequência disso, o currículo cresceu de importância a tal ponto que hoje serve anualmente a perto de 20 000 alunos de 149 nacionalidades diferentes (Anexo II) realizando exames em 55 línguas(Anexos III, IV, V, VI)

No Brasil, oito escolas adotaram o IB - a Associação Escola Graduada de São Paulo(American School), Saint Paul's School(Escola Britânica de São Paulo), Escola Maria Imaculada de São Paulo(Chapel School), Escola Britânica do Rio de Janeiro, Escola Americana do Rio de Janeiro, Escola Americana de Belo Horizonte, Escola Americana de Campinas e Escola Internacional de Curitiba.(Anexo I) A Escola Suíça de São Paulo acaba de requisitar sua entrada no programa.

Por exigências do método, examinei mais detidamente uma só escola que está desenvolvendo o IB, a Escola Graduada de São Paulo. Tive à disposição professores, administradores, alunos, e todo tipo de documentação requisitada tanto na Saint Paul's School de São Paulo quanto na Escola Britânica do Rio de Janeiro onde trabalhei. Entretanto, ao final do quarto ano de entrevistas, com 25 horas de fitas gravadas e uma enorme quantidade de material escrito, optei pela Escola Graduada de São Paulo por quatro razões principais:

Primeiro, pelos laços históricos e sócio-econômicos que nos uniram e nos afastaram dos Estados Unidos durante o período de implantação das escolas americanas no Brasil e que continuam a nos afastar e a nos unir no momento atual quando discutimos a adesão completa ou parcial ao modelo neoliberal com sua apologia à economia de mercado;

Segundo, pela atual discussão sobre multiculturalismo, hegemonia cultural e políticas de imigração e as implicações que estes fatores acarretam na implementação de um currículo que se propõe valorizar outras línguas e outras culturas que não as ocidentais;

Terceiro, porque a Escola Graduada desenvolve três currículos integrados, o brasileiro, o americano e o internacional, experiência digna de estudo *per se*;

Quarto, porque a implementação do IB está bastante adiantada na Escola Graduada, já incluindo o Pre-IB nas séries intermediárias.

A informação obtida nas outras duas escolas também permeia toda a análise. Como se verá a seguir, o método prevê a inclusão de quaisquer dados relevantes que o pesquisador possa coletar.

Utilizei a metodologia da investigação construtivista baseada no círculo dialético-hermenêutico de Guba & Lincoln (1990). Os termos *construtivista*, *responsivo*, *interpretativo*, *dialético-hermenêutico* são utilizados pelos autores para designar uma metodologia oferecida como alternativa ao paradigma científico.

Embora Guba & Lincoln(1991) tenham sugerido a metodologia dialética-hermenêutica principalmente para a área de avaliação institucional, ela se presta perfeitamente ao propósito deste trabalho que é atingir compreensão mais profunda de uma realidade educacional.

Esta metodologia parte do pressuposto que a realidade é fruto das construções dos diversos atores nela envolvidos. A partir de uma construção inicial, o seu ponto de partida na análise do problema, o investigador construtivista lança-se a interpretar a realidade trazendo à tona as construções dos participantes, coletando suas reivindicações, preocupações e questões relativas ao tema, e reunindo-as com outras informações que se relacionem com o tópico em questão. Através de círculos de entrevistas abertas e de pesquisa documental, o pesquisador vai reformulando sua construção inicial até chegar a uma construção comum que é o fruto da intensa negociação e do consenso entre os participantes e o investigador.

A abordagem é *responsiva* não só porque inclui as visões dos diferentes participantes dos círculos como também porque leva tais visões em consideração na coleta de informações subsequente.

A escolha de uma metodologia de caráter qualitativo deu-se basicamente por imposição do tema estudado. Como explica Santos Filho(1995), uma abordagem quantitativo-realista pressupõe uma separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento, vê a ciência social como neutra ou livre de valores, e considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações

entre os fenômenos sociais. O método das ciências sociais busca uma compreensão interpretativa. A sociedade é o resultado da intenção humana consciente e as inter-relações entre o objeto pesquisado e o investigador são inseparáveis. Dilthey(citado em Santos Filho, 1995) definiu essa compreensão como um *círculo hermenêutico*. A hermenêutica originalmente era a ciência da compreensão de textos, especialmente da Bíblia. Hoje passou a significar o conhecimento do contexto ou *background* necessário para a interpretação de eventos.

O processo torna-se circular porque cada parte de um texto requer o resto dele para tornar-se inteligível. Igualmente o todo somente pode ser entendido em termos das partes. O processo de interpretação implica um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto nem ponto final. A importância do processo hermenêutico é sua ênfase na necessidade de contextualizar o significado da expressão humana e de não divorciá-la desse contexto.(Santos Filho,1995, p.28)

Ödman(in Keeves,1988) faz a distinção entre a hermenêutica e as quatro principais correntes de pensamento: positivismo, marxismo, teoria crítica e fenomenologia.

A hermenêutica é mais dirigida à análise qualitativa e mais orientada para a linguagem do que o positivismo. As possibilidades de manifestações humanas desempenham um papel mais importante na hermenêutica em comparação às entidades observáveis no positivismo. A lógica dialética é conseqüentemente mais importante que a lógica formal. Dilthey enfatizou que o propósito principal das ciências humanas é a compreensão(*Verstehen*), e não a explicação(*Erklären*).

Com relação ao marxismo, a hermenêutica não é primeiramente materialista mas uma teoria ontológica da compreensão. Além disso, a hermenêutica não focaliza-se na questão do determinismo histórico dando maior ênfase à liberdade da ação humana.

Diferente da teoria crítica, a hermenêutica não está principalmente preocupada com a questão da revelação das ideologias por trás das ações humanas, produtos e estilos de vida mas sim com a compreensão do seu significado. Ela pode conseqüentemente trazer à luz um certo estilo de vida mas continuar fazen-

do parte dele. Já o propósito da teoria crítica é colocar a si mesma e aos seus proponentes numa perspectiva fora do fenômeno criticado.

Enquanto a fenomenologia está primeiramente orientada para o fenômeno imediato da experiência humana, como pensar e sentir, a hermenêutica é mais dirigida para o contexto, isto é, dedica-se a “ler nas entre-linhas”.

O propósito da hermenêutica é conseqüentemente aumentar a compreensão de outras culturas, grupos, indivíduos, condições, e estilos de vida, tanto no presente quanto no passado. O processo deve ser mútuo e implica num acréscimo de auto-compreensão por parte do sujeito.

A abordagem hermenêutica é considerada adequada para a pesquisa educacional porque ela enfatiza a importância de compreender vários grupos de alunos e seus estilos de vida, acentua também o significado da compreensão mútua entre professores e alunos ou entre alunos com diferentes *backgrounds* e ajuda a detectar o significado subjacente a certas práticas educacionais específicas. Por meio da pesquisa hermenêutica é possível ter respostas à questões do tipo: Como devem ser compreendidas certas práticas administrativas na escola? Quais são seus significados ocultos? Ou como tal prática educacional deve ser interpretada num contexto cultural mais amplo?(Ödman, in Keeves, 1988)

A crítica a processos eminentemente interpretativos, associados à “nova sociologia da educação”, é que eles são, de certa forma, mantenedores do *status quo* por não terem conseguido articular entre si as abordagens micro e macrosociológicas, ou seja que “não teriam levado suficientemente em consideração as restrições socioeconômicas e institucionais que pesam sobre o ator.”(Coulon, 1995, p. 92) De fato, essas críticas levaram a uma divisão na nova sociologia da educação: uma parte dos “novos sociólogos” que permaneceram fiéis à perspectiva interacionista e fenomenológica, continuou a empreender estudos empíricos de tipo etnográfico; outra parte passou a proceder a uma análise macrosociológica e assumiu uma abordagem neomarxista da educação por eles considerada como uma instituição transmissora do capitalismo ou como um conjunto de mecanismos de reprodução.(ibidem)

O processo dialético-hermenêutico empregado na análise deste currículo é, a meu ver, salvo da alienação atribuída aos métodos fenomenólogos pela presença da dialética que permite a inclusão, crucial para Guba & Lincoln, dos fatores socio-político-culturais locais.

Engels(1959) contrapõe duas concepções da realidade, uma estática ou metafísica e a outra dinâmica ou dialética. Para o metafísico, diz Engels, as coisas e seus reflexos mentais, as idéias, são isoladas e consideradas uma após outra, separadas umas das outras, são objetos de investigação fixa, rígida. O metafísico pensa em antíteses irreconciliáveis, "...uma coisa ou existe ou não existe; uma coisa não pode ser ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa. Positivo e negativo absolutamente excluem um ao outro; causa e efeito estão situados numa rígida antítese em relação um ao outro."(Engels, 1959, p. 84)

Mas o modo de pensar metafísico, continua Engels, justificável e necessário como ele é num número de áreas cuja extensão varia de acordo com a natureza do objeto particular de investigação, mais cedo ou mais tarde atinge um limite além do qual ele se torna unilateral, restrito, abstrato, perdido em contradições insolúveis. Na contemplação das coisas individuais, ele esquece a ligação entre elas; na contemplação de sua existência, ele esquece o começo e o fim daquela existência, de seu repouso, ele esquece seu movimento.(ibidem)

Cada ser orgânico, entretanto, a todo momento, é o mesmo e não é o mesmo. Cada momento ele assimila matéria e desembaraça-se de outra matéria; cada momento algumas células de seu corpo morrem e outras nascem; em um longo ou curto período de tempo, a matéria de seu corpo é completamente renovada e substituída por outras moléculas de matéria de tal maneira que todo ser orgânico é sempre ele mesmo e outra coisa diferente dele mesmo. Estes processos são somente compreendidos pela dialética.

A dialética compreende as coisas e suas representações, idéias em suas conexões essenciais, concatenações, movimento, origem, e conclusão.

Uma representação exata do universo, de sua evolução, do desenvolvimento da humanidade, e do reflexo desta evolução nas mentes dos homens pode portanto somente ser obtido pelos métodos da dialética, com sua constante consideração pelas inúmeras ações e reações da vida e da morte, das mudanças progressivas ou retrogressivas.(Engels, 1959, p. 85)

No processo dialético, dizem Vergez & Huisman(1984), o pensamento procede por meio de contradições superadas, da tese à antítese e, daí, à síntese, "como num diálogo em que a verdade surge a partir da discussão e das contradições."(p. 277)

O contexto socio-político-cultural do currículo é obtido, em grande parte, através de uma "etnografia prévia"(Guba & Lincoln, 1989, p.201). A etnografia educacional tem como pressuposto básico a existência de um "conflito cultural". Os diversos grupos sociais que interagem na escola são identificados de acordo com modelos de socialização, valores, competência cultural, regras de interação ou simplesmente unidades de informação. A cultura tende a ser considerada determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos.

Fazer etnografia é como ler(no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito - estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, mas escrito não em representações sonoras convencionais mas em exemplos transitórios de comportamento modelado.(Geertz, 1993, p. 10)

Na etnografia, o cultural é visto não como simplesmente um conjunto de estruturas internas transferidas(como nas noções usuais de socialização), nem como o resultado passivo da ação, de cima para baixo, da ideologia dominante (como em certos tipos de marxismo), mas como o produto da práxis humana coletiva. (Willis,1977)

No estudo da cultura, a análise penetra no âmago do objeto - isto é, começamos com nossas próprias interpretações, ou "thick descriptions"(Geertz, 1993), do que os informantes estão fazendo - ou pensam estar fazendo - e daí partimos para uma sistematização das interpretações. Há portanto três características da descrição etnográfica: é interpretativa; interpreta o fluxo do discurso social; e a interpretação envolvida consiste em fixar em termos legíveis o "dito" por tal discurso (Geertz, 1993, p. 20). A etnografia se dedica portanto a fixar no tempo momentos de cultura.

O importante num estudo etnográfico é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas. Metodologicamente, isto implica por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens

sociais e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular (Rockwell, 1989). Os dados colhidos durante a etnografia prévia são lançados no círculo e incluídos nas construções.

A metodologia *dialética/hermenêutica* provê um contexto no qual diferentes construções, e diferentes preocupações, queixas e questões, podem ser compreendidas, criticadas e levadas em consideração dentro de cada grupo, na relação de um grupo com o outro e frente à construções trazidas da literatura, de outros contextos e da experiência do investigador. Embora se tenha por objetivo encontrar um consenso, o que nem sempre acontece, a própria dinâmica do método dialético exclui a estagnação: a contradição continua sendo o motor do pensamento.

Essa metodologia tem a construção e o círculo como metáforas principais. **Metáfora** - do grego *meta*, "mudança", "alteração", + *phora*, "transporte" - é uma figura de linguagem definida por Aristóteles (*Poética e Retórica*) como uma comparação implícita. Na realidade, a metáfora vai além da mera comparação; ela consiste na transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu. Não há aparentemente uma relação real entre os dois termos, isto é, não se fundamentam numa relação objetiva, mas sim numa relação totalmente subjetiva. O papel importante que as metáforas e analogias desempenham no desenvolvimento de um paradigma foi destacado por Foster(1986), Deblois(1988), Ortony(1988) e Boyd(1988).

Também considerada como uma das mais ricas e mais usadas figuras de linguagem da prosa literária e da poesia, a metáfora só ganhou interesse por parte dos pesquisadores após a "Revolução Greenfield"(Evers & Lakomski, 1991). Greenfield mudou a visão das organizações que passaram a ser encaradas não como fenômenos objetivamente reais mas sim como produtos do acordo entre indivíduos através da linguagem, considerada a expressão maior da subjetividade.

A metáfora ajuda o ser humano a captar e, de certa forma, a reduzir o abstrato. Ao usarmos metáforas, transferimos o mundo das idéias para o mundo concreto tentando retratar por meio de algo conhecido aquilo que lutamos por

compreender. Se buscamos representar graficamente uma realidade abstrata, acabamos por fazer uso das metáforas.

O círculo nesta pesquisa refere-se à forma imaginária como se posicionam o pesquisador e seus respondentes no processo de compreensão do currículo. Para entendermos esse processo imaginemos uma roda como aquelas que tão sábiamente fazem os índios ao discutirem seus assuntos. Dentro dessa grande roda, todos têm a vez de falar, de expor suas idéias. O pesquisador tem papel central neste círculo como receptor das construções/falas ao seu redor, tentando captar os destaques, as recorrências, para chegar no final a uma construção comum que, tão fielmente quanto possível, retrate a realidade construída pelos componentes do círculo. Ele só deixa a sua posição na roda quando tem que consultar outras fontes (literatura relevante, outros círculos já formulados no passado, ou mesmo rever suas antigas construções). Mas sempre volta ao círculo, pois, é lá que está sua principal fonte. É lá que ele faz e refaz sua teoria.

O pesquisador é o elemento que goza de maior liberdade pois ele vai e vem entre os elementos do círculo elaborando, reelaborando as construções dos participantes e juntando com a teoria e outras informações colhidas fora do círculo. O caráter interpretativo desta metodologia exclui a neutralidade advogada pelo paradigma científico pois não existe separação entre o objeto de estudo e a subjetividade, valores e emoções dos participantes dos círculos.

O currículo é também construído por seus participantes com suas experiências, intenções, significados, motivações mais íntimas, metáforas, e imagens que são como "tijolos" ou "blocos" agrupados para formar uma construção comum. Somente um método dialético demonstrou-se capaz de captar a dialética dessa construção. As contradições trabalhadas no currículo - regionalismo versus internacionalismo, multiculturalismo versus cultura hegemônica - apontam para uma progressão através da sua superação; o método dialético ajuda-nos a compreender como tais contradições são superadas e a ideologia subjacente.

Dois autores principais nos ajudaram a conceituar currículo: Phenix (1964) com a classificação dos significados da vida humana e seu papel no desenvolvimento do currículo; e Goodlad (1979) que tem um importante contribuição a fazer

para o estudo ao detectar três instâncias decisórias - societal, institucional e instrucional - e cinco níveis de percepção do currículo - ideal, formal, operacionalizado, percebido e experienciado.

Phenix(1964) afirma que a vida humana consiste num padrão de significados e a educação geral é o processo de gerar significados essenciais. São estes os significados enumerados pelo autor:

- o significado *simbólico*, do qual a linguagem comum, a matemática e as formas simbólicas não-discursivas se encarregam;

- o *empírico*, implícito nas ciências físicas, ciências da vida, psicologia e ciências sociais;

- o *estético*, presente na música, artes visuais, artes do movimento, e literatura;

- o *sinoético*, que inclui a filosofia, psicologia, literatura e religião nos seus aspectos existenciais;

- o *ético*, o significado das áreas do campo moral e ético;

- e o *sinótico*, que tem a História, Religião e Filosofia como disciplinas.

Para que um currículo de educação geral seja completo, diz Phenix, ele precisa incluir todos estes significados.

Para Goodlad(1979), podemos distinguir no currículo três níveis decisórios:

- o *nível societal*, que diz respeito às pessoas ou agências distantes no tempo e no espaço do aluno individual . São os conselhos de educação locais, estaduais e nacionais(do tipo CFE, CEE, secretarias de educação), ministérios(MEC), departamentos de estado, agências federais(CAPES, CNPq), o IBGE(International Baccalauureate General Office- Escritório Geral do IB) em Genebra, Suíça;

- o *nível institucional* constituído pelo corpo docente(quando participa de reuniões sobre currículo), comitês de currículo, administração da escola, e conselhos de escola(Boards of Directors);

- e o *nível instrucional*, onde situam-se os professores que decidem em sala de aula o que ensinar e o que não ensinar, e os alunos, que, individual ou coletivamente, decidem o que aprender e o que não aprender.

Quanto aos níveis de percepção, Goodlad classifica o currículo como:

- *currículo ideal*: idealizado por fundações, governos e grupos que lutam pelo poder dentro da sociedade, como por exemplo, currículos multiculturais, ou para alunos especiais, ou para cursos profissionalizantes, ou "currículo das minorias".

- *currículo formal*: o que ganha aprovação oficial pelos Conselhos de Educação, Conselhos de Escola, e que são postos em guias curriculares, programas, livros texto.

- *currículo operacionalizado*: o que realmente acontece em sala de aula. Há sempre diferença entre o que o professor afirma e o que realmente acontece na sala de aula;

- *currículo percebido*: o que os professores dizem fazer ou como percebem o que estão fazendo. Geralmente há pouca relação entre o currículo percebido pelos professores e o currículo formal. Às vezes, por não ter tempo para toda a matéria exigida, ou simplesmente por não concordar com o currículo formal, o professor acaba afirmando coisas que não fez;

- *currículo experienciado*: o que os alunos pensam e derivam do currículo operacional. Esse nível de currículo só pode ser apreendido através de questionários, entrevistas e observação de alunos.

A identificação dos níveis decisórios e dos níveis de percepção do currículo ajuda a distinguir as diversas esferas de poder, influência, interesses, conflitos, consensos e negociações dentro do currículo

Tanto Goodlad quanto Phenix estão falando da construção de um currículo. Phenix divide a vida humana em áreas de diferentes significados e vê o currículo como uma instância onde todos estes *significados devem ser desenvolvidos*. Goodlad, por seu lado, fala dos *significados atribuídos* ao currículo por grupos ou pessoas que de alguma maneira estão com ele relacionados. O círculo dialético-hermenêutico abrange todos os níveis de construção do currículo.

Uma das maiores preocupações detectadas entre os entrevistados foi aquela relacionada com o aspecto ideológico e cultural do currículo, a área do currículo oculto. O currículo oculto é definido por Apple como "o ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas" (1979, p.70), a área dos valores não mencionados na apresentação de fins e objetivos.

Cultura são teias de significados tecidas pelo homem, diz Geertz(1993). Nossa cultura é a maneira como comemos e dormimos, a maneira como nos lavamos e nos vestimos e vamos para o trabalho e as ações que desenvolvemos no trabalho. É a língua que falamos e os valores e crenças que possuímos, os bens e serviços que adquirimos e a maneira como os adquirimos. É a maneira como nos encontramos com os amigos e estranhos, a maneira como controlamos nossas crianças e a maneira como elas reagem. É o transporte que usamos e a diversão que desfrutamos. Uma sociedade é uma população localizada que coopera durante um certo período de tempo para atingir determinados fins; uma cultura é a maneira de viver desta sociedade, ou as coisas que seus membros pensam, sentem e fazem.(Kneller, 1966)

O conteúdo da cultura são as *atividades compartilhadas*, tais como maneiras de dirigir carro², fazer fila³, sair com o namorado, ir ao teatro; *idéias compartilhadas* como acreditar em Deus, hostilidade ao comunismo/capitalismo; *artefatos* como automóveis, carroças, e edifícios, tecnologia(a maneira como uma cultura manipula o mundo material), *organizações sociais*(atividades e instituições envolvidas no comportamento das pessoas) e *ideologia*(conhecimento, valores e crenças culturais). Cultura, entretanto, é mais do que a soma de partes, é também a maneira como estas partes estão organizadas. É mais ou menos como os prédios que são todos feitos de tijolo, cimento e ferro, mas que cada um é diferente do outro (ibidem).

A convivência diária com pessoas de diferentes raças, religiões e culturas deixa nos participantes do IB a certeza de que é preciso que cada um esteja cômico do valor de suas origens culturais e étnicas para poder chegar a adquirir o caráter verdadeiramente internacional - o aspecto mais rico desta experiência educacional que será abordado principalmente através da análise das entrevistas.

Quanto ao aspecto ideológico, as escolas internacionais estão umbilicalmente ligadas ao modelo econômico capitalista. Elas sobrevivem das mensalidades pagas pela clientela, ou seja, a "elite do poder"(Wright Mills, 1981)⁴; as oscilações nas taxas de matrícula - número de alunos por país, por exemplo - relacionam-se diretamente com a qualidade e tipo de relações econômicas entre os paí-

ses; a contratação do pessoal docente e administrativo também se insere na economia de mercado pois as escolas competem internacionalmente na contratação da mão-de-obra especializada.

Por outro lado, o fato de desenvolverem um currículo internacional que, para poder sobreviver, deve necessariamente ser independente de sistemas políticos particulares, coloca as escolas do IB numa instância acima de tais sistemas. Esta característica não deve entretanto conduzi-las à alienação. A partir da reflexão crítica que se propõe a despertar nos alunos, acaba fazendo-os analisar os grandes conflitos internacionais e locais. "Estamos por certo formando uma elite, diz R8⁵, mas estamos ensinando-os a ser pensadores críticos, a ser cidadãos participativos". "Nós estamos tentando abrir um caminho. A gente tira pouco, mas tira alguma coisa", diz R20. Ou ainda, como explicou R1:

R1: Nós sabemos que há diferenças significativas em abordagens, valores, em padrões de vida, baseados em regiões e baseados em fatos da geografia, vestimentas, níveis de riqueza e qualidade. Nós queremos que os nossos alunos entendam estas diferenças nas regiões e em particular desenvolver uma atitude ética e política que os levem a reconhecer que há diferenças que são ocasionais e desigualdades que não são aceitáveis num ponto de vista mais universal.

Os alunos brasileiros das escolas internacionais são os filhos de presidentes e gerentes de multinacionais, diplomatas, industriais, políticos, juristas, artistas e, até há algum tempo atrás, antes do achatamento salarial nas universidades brasileiras, de professores universitários. A clientela estrangeira consiste de americanos, asiáticos, latino-americanos, europeus⁶ cujos pais vêm ao Brasil a negócios, como funcionários de empresas multinacionais ou como negociantes da iniciativa privada. A sociedade de classes estende-se a nível internacional e em suas mãos estarão depositadas grande parte das decisões do mundo em um futuro próximo. Por esse motivo, a escola do IB não pode se isolar do debate ideológico.

Após a elaboração de vários círculos - professores, alunos, pais e administradores da Escola Britânica do Rio de Janeiro, da Chapel School de São Paulo e, finalmente, da Escola Graduada - chegamos às seguintes questões que concluímos serem as mais relevantes para a compreensão do fenômeno:

1 - Qual o papel de uma escola internacional como esta no cenário mundial e no contexto brasileiro?

2 - Qual a relação que deverá existir entre a escola e o mercado internacional e local?

3 - Como a tensão entre internacionalismo e regionalismo é trabalhada dentro do currículo?

4 - Como é possível conferir ao currículo um certo grau de flexibilidade em forma de susceptibilidade às mudanças ocorrentes no mundo e, ao mesmo tempo, dar-lhe um caráter de continuidade?

5 - Como a problemática ideológica é abordada no currículo?

6 - Como é tratada a questão da cultura e da identidade cultural?

A partir da discussão destas questões, os construtores do IB revelaram o real significado que eles atribuem ao currículo. Em muitas áreas, não há consenso, mas há sempre espaço para o diálogo e a negociação.

A modernidade trouxe a interligação à aldeia global de MacLuhan. As metáforas dominantes neste final de século são o globo, a rede (*net*) e a teia (*web*). O satélite girando em órbita ao redor do planeta enfatiza a idéia do círculo, metáfora dominante do paradigma construtivista. Voltamo-nos uns para os outros tentando achar nosso lugar neste novo contexto de múltiplas culturas interligadas procurando desesperadamente conservarmos nossas identidades culturais.

O IB contém uma proposta de diálogo entre os povos e culturas. No ambiente de uma escola, várias nacionalidades, etnias, raças e religiões convivem entre si em harmonia, respeito e enriquecimento mútuo. Estarão construindo o Homem Único, o Homem Unidimensional do qual já falava Marcuse? pergunto aos envolvidos nesta experiência educacional. A resposta é sim e não.

Gozando de razoável independência face aos sistemas educacionais nacionais, as escolas internacionais acham-se livres para veicular sua mensagem de paz, tolerância e, até certo ponto, de justiça social. Ao longo deste estudo constatamos a evolução de uma escola que partiu de um sistema fechado, com um currículo a princípio voltado exclusivamente para o país de origem, para um segundo momento de integração com o sistema nacional brasileiro e, finalmente, para um terceiro momento, o da situação presente, onde são desenvolvidos três currículos

paralelos e cada vez mais integrados - o brasileiro, o americano e o internacional. A procura da integração é não só prevista como incentivada pelo próprio IB.

A presença cada vez maior da clientela brasileira foi responsável pela passagem de um currículo fechado, de "curso livre"⁷, para o currículo integrado. Tanto no primeiro quanto no segundo momento, a função das escolas internacionais, ainda chamadas de "escolas bilíngues"⁸, era de veiculação de idéias hegemônicas e colonialistas.⁹ A elite brasileira buscava adquirir nestas escolas o "american way of life" ou a idealizada classe e cultura do francês ou do inglês. A alegada superioridade do estrangeiro buscada pelo brasileiro em tantas situações era parte do imaginário das nossas elites que buscavam no modelo importado a sua identidade, seus papéis, suas normas e seus valores.

Toda sociedade cria um conjunto coordenado de representações, um imaginário através do qual ela se reproduz e que designa em particular o grupo a ele próprio, distribui as identidades e os papéis, expressa as necessidades coletivas e os fins a alcançar. As sociedades com ou sem escrita produzem imaginários sociais, esses sistemas de representações, através dos quais elas se autodesignam, fixam simbolicamente suas normas e seus valores. (Berger, 1980)

Através de um primeiro círculo de entrevistas com diretores de escolas americanas e inglesas no eixo Rio de Janeiro- São Paulo, conseguí levantar as possíveis razões da escolha das escolas internacionais por parte de pais brasileiros:

- falta de confiança no ensino das escolas brasileiras;
- maior disciplina nas escolas estrangeiras (acusam a escola brasileira de ser excessivamente liberal);
- menor número de alunos em sala de aula (nunca passa de 25);
- melhor nível dos professores, que, em geral, fizeram cursos de especialização no exterior pagos pela própria escola;
- horário integral (de 8 às 15 horas, com mais atividades extra-curriculares);
- o ensino das línguas estrangeiras, principalmente o inglês;
- o convívio com crianças de bom nível social e econômico e com crianças estrangeiras;

- o desejo de fazer de seus filhos "cidadãos do mundo";
- maior grau de interesse e envolvimento por parte dos professores;
- maior entrosamento entre escola e pais através de órgãos como Associação de Pais e Mestres, através das frequentes entrevistas entre pais e professores e por ocasião das festividades típicas;

- e, por último, declarado ou não, o "status" conferido pela escola internacional aos pais e alunos pelo simples fato de frequentarem uma escola de elite com instalações, ambiente e currículo de Primeiro Mundo.

A situação presente, ou seja, o desenvolvimento do currículo internacional, aponta para o aparecimento de uma nova realidade: a formação de uma elite internacional que agora se vê obrigada a repensar seus objetivos com vistas à construção de uma sociedade mais justa. Devido à ampliação e centralização dos meios de poder existentes, as decisões desta nova elite do poder têm maiores consequências para um número de pessoas cada vez mais amplo.

Como aponta Demange(1994), não bastará desenvolvermos uma educação racional estratégica para criar habilidades objetivas de sucesso através da competitividade. Precisamos pensar "num novo curriculum escolar que seja capaz de ultrapassar quaisquer fronteiras, aproximar os mais variados interesses e estimular as mais diversas criatividades"(p.22) sem esquecermos de realizar projetos de integração regional.

O currículo do IB é uma tentativa neste sentido. Aqueles encarregados de desenvolvê-lo dedicaram seu tempo, abriram espaço em suas agendas lotadas, e expressaram, com honestidade, entusiasmo e confiança, suas visões, questionamentos, receios, e conflitos a respeito desta experiência educacional. Entrevistei 22 respondentes da Escola Graduada, alguns deles em três ocasiões diferentes(anos de 93, 94 e 95). Anteriormente, a partir do ano de 89, já havia efetuado uma etnografia prévia com cerca de 35 respondentes da Escola Britânica do Rio de Janeiro, Saint Paul's School, Chapel School de São Paulo, Junior International School de Lyon, França, e Lycée Privé Multilingue de Lyon. Estas duas últimas escolas deram-me uma noção de como o bilingüismo/internacionalismo é visto na Europa, que experimentava no momento (1989-90), como ainda experimenta,

grandes conflitos culturais ocasionados pela instalação do Mercado Comum Europeu (MCE).

O IB denota uma tendência que foi captada por pessoas sensíveis às mudanças globais. Criaram um currículo flexível e abrangente que pouco a pouco se impõe no cenário educacional mundial e sua negociação é voltada principalmente para os valores culturais. Habermas(1995) descreve um universalismo tecnológico, que acarreta tendências globalizantes no campo da comunicação, do mercado de trocas, e por outro lado, aponta um particularismo normativo que se concretiza através da imposição de uma só cultura, uma só visão de mundo sobre o outro. O único recurso contra o universalismo tecnológico e o particularismo normativo, diz Habermas, é o universalismo normativo.

Não se trata de uma simples reiteração retórica da importância dos direitos humanos e da necessidade de assegurar a paz e a democracia mas de aperfeiçoar as instituições políticas que sejam capazes de enfrentar essa universalização técnica e de impor a aplicação do universalismo normativo. Isso significa que cada um de nós, em seu próprio contexto, deve lutar contra essas tendências de particularismo cultural e normativo. (Habermas, *Folha de São Paulo*, 30-05-95)

Talvez a esfera de luta contra a unidimensionalidade do homem seja a via cultural. A esfera cultural não é neutra. A massa de informações, a manipulação da cultura pelo poder econômico, a perigosa unanimidade em torno da economia de mercado faz-nos ver que a uniformidade cultural - a transformação de todas as culturas em uma só tendo como parâmetro a negação do Outro em favor do Mesmo (Dussel, s/d) - pode vir a ser uma das metas do capitalismo internacional.

O IB se me apresenta como um excelente espaço para a revelação do Outro com toda sua exterioridade. Não o outro do particularismo cultural baseado em fanatismos étnicos ou religiosos mas "o Outro que se revela realmente como outro, em toda acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, como o enorme(força de norma), como o pobre, o oprimido."(Dussel, s/d, p. 54)

Temos poucas alternativas de resistência e não podemos nos dar ao luxo de desprezar nenhuma.

NOTAS

¹ Estarei me referindo ao Bacharelato Internacional pela sigla IB(International Baccalaureate) pois assim é como ele é chamado por todos os respondentes da pesquisa.

² A etnografia dos motoristas de carro de grandes cidades brasileiras é um estudo bastante interessante para ser desenvolvido. O Brasil, por exemplo, lidera as estatísticas em acidentes automobilísticos e já vi algumas tentativas de interpretação deste comportamento, que nos leva a mais uma triste liderança, no fato que temos vários heróis de Fórmula 1:Fittipaldi, Senna, Barrichello. Outra causa atribuída é a impunidade no tratamento dos causadores de acidentes. Outra ainda: o status conferido pela posse de um veículo considerado símbolo da modernidade, que, por sua vez é associada à pressa, à máquina, à agressividade, à competição. Teríamos muitas outras interpretações para as causas das estatísticas; o que fica evidente é que a maneira como dirigimos um carro é um fenômeno cultural e, nesse caso, uma *mudança de comportamento cultural* seria aconselhável.

³ O Prof. Alain Coulon, Universidade Paris VIII, autor de *Etnometodologia* (Petrópolis:Vozes, 1995) e *Etnometodologia e Educação*(idem),contou-nos, em conferência sobre etnometodologia na UFSCar (maio/95), que gosta de analisar as filas nos bancos nos diversos países que visita. Nos EU observou que as pessoas guardam distância umas das outras e nunca ultrapassam a faixa amarela; na França, que as pessoas ficam olhando umas para as outras para demonstrar que estão com pressa e quase se tocam; na Argélia, ele observou que as filas de bancos são semelhantes à cachos de uvas. Por incrível que pareça, entretanto, os argelinos sabem quem vai primeiro; reconheço, entretanto, que a maneira como isso acontece não ficou muito clara para mim. Pena que ele não teve tempo de analisar as filas no Brasil. Iria provavelmente concluir que temos um *know-how* invejável: do banco, do posto médico, dos aposentados do INSS, da emergência do hospital, da vaga na escola, do ônibus, do trem, etc. Quais seriam as conclusões de uma etnografia da fila? O que diria sobre a cultura da sociedade brasileira?

⁴ "A elite do poder é composta de homens cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns e tomar decisões de grandes consequências". (Os homens do poder) comandam as principais hierarquias e organizações da sociedade moderna. Comandam as grandes companhias. Governam a máquina do Estado e reivindicam suas prerrogativas. Dirigem a organização militar. Ocupam postos de comando estratégico da estrutura social, no qual se centralizam atualmente os meios efetivos do poder e a riqueza e celebridade que usufruem... De mistura com eles estão as celebridades profissionais que têm o poder de distrair a atenção do público ou proporcionar sensações às massas...Mais ou menos independentes como críticos da moralidade e técnicos do poder, como porta-vozes de Deus e criadores da sensibilidade em massa, tais celebridades e consultores fazem parte do cenário imediato no qual o drama da elite é representado. Mas o drama em si está centralizado nos postos de comando das principais hierarquias institucionais. (Wright Mills, 1981, p. 12)

⁵ As siglas R e P são usadas nas transcrições das entrevistas: R=Respondente; P=Pesquisador.

⁶ Na cerimônia de graduação da classe de 1995, ao todo 63 alunos, 11 bandeiras representavam as diferentes nacionalidades: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Estados Unidos, França, Índia, Inglaterra, Itália, Japão, e República da China.

⁷ Parecer No. 281/76 do CEDERJ(Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro) que define os "cursos livres" como "cursos que escapam à ação normativa, ao controle, independem da autorização para funcionamento e dispensam a supervisão das administrações dos sistemas de ensino."

⁸ Escolas bilíngues por desenvolverem o currículo em duas línguas. No Brasil, temos várias dessas escolas: suíça, japonesa, italiana, israelense, alemã, inglesa, americana. Elas se submetem às leis brasileiras porque fornecem um diploma válido no Brasil e no seu país de origem, mas, na maioria das vezes, em algumas delas, essa submissão é realizada a contra-gosto e o currículo brasileiro perde bastante em qualidade.

⁹ Parecer No. 736/85 do CEDERJ definiu as escolas bilíngues como "quistos culturais onde muitas vezes os alunos que frequentaram acabaram por não se integrar com os brasileiros, seja por orientação dos pais, da escola, ou de ambos, ao ponto de passarem anos no país sem realmente participarem da realidade que os cerca."

CAPÍTULO 1

DEPOIS DA QUEDA

A aceleração da história se deve, provavelmente, à concatenação de forças silenciosamente em ação durante anos e anos; uma circunstância fortuita combina-as e sua mescla provoca mudanças e explosões. (Octavio Paz)

À primeira vista parece-nos como se tudo tivesse acontecido da noite para o dia. Compartilhamos de uma sensação de perplexidade diante da avalanche tecnológica e da série de mudanças globais ocorridas em menos de uma década. As palavras de ordem são *neoliberalismo*, *globalização da economia*, *economia de livre-mercado*. Nossa linguagem corriqueira é permeada de siglas que trazem em seu bojo profundas transformações: MCE(Mercado Comum Europeu), NAFTA (North American Free Trade Agreement), MERCOSUL(Mercado Comum do Sul), ASEAN(Association of South-East Asian Nations).

Os sistemas modernos ampliaram-se de tal forma que deixou de ser uma opção para os países latino-americanos aderirem ou não aos blocos. (Demange, 1994). A mão invisível de Adam Smith dedicou-se a transpor fronteiras. Os atuais líderes esperam que a força propulsora do mercado, o egoísmo natural dos homens ampliado para o egoísmo natural das nações, redundará na promoção do bem comum.

Mas a história é lenta, diz Octavio Paz. As nações e os impérios levam séculos para formar-se, crescer e amadurecer; depois, com a mesma lentidão, se desagregam até que não fica dessas grandiosas construções senão montões de escombros, estátuas destruídas e livros despedaçados. O processo histórico é tão lento que muito poucas vezes suas mudanças são perceptíveis para aqueles que as vivem. Mas o trabalho subterrâneo do tempo se manifesta com repentina violência e desencadeia séries de mutações que, à vista de todos, se sucedem com impressionante rapidez.

Em fevereiro de 1917 estourou uma revolução democrática na Rússia e o Czar Nicolau III foi deposto. Em outubro de 1917 instaurou-se um novo governo inspirado numa versão do marxismo que, segundo os líderes revolucionários da

época, lhes daria as chaves da história. Era a solução definitiva para desordem econômica e social, consequência da dominação das democracias burguesas e das aves de rapina do imperialismo. Ao mesmo tempo, os novos dirigentes russos denunciaram a democracia política como uma máscara que ocultava a realidade do capitalismo, criador da miséria, do desemprego e da guerra. E o lugar das antigas classes dominantes foi ocupado por um novo grupo: a burocracia comunista. Ao final de mais de setenta anos de imensos esforços, o regime soviético se encontrou dentro de um atoleiro: não podia mais competir com os Estados Unidos na produção de armas e ao mesmo tempo assegurar um mínimo de bem estar a sua população. A enorme desproporção entre o desenvolvimento da indústria militar e a mediocridade da produção econômica destinada a satisfazer as necessidades normais da população é mostrada agora diante dos olhos atônitos do resto do mundo. A União Soviética é "algo assim como um arranha-céus edificado dentro de um pântano". (Paz, 1990)

O ano de 1989, quando caiu o Muro de Berlim e terminou a guerra fria, está sendo comparado ao ano de 1789, data da Revolução Francesa, quando começou a desenhar-se a grande passagem do mercantilismo para o capitalismo liberal e a democracia constitucional. (Campos, in Merquior, 1991)

Como assinala Ianni(1993), " as tensões e os arranjos, as cartografias geopolíticas e as polarizações ideológicas, muito do que estava equacionado e codificado parece confundir-se e desfazer-se de um momento para outro. A dialética da história entra em um novo ciclo".(p. 29).

O capitalismo, com o qual nasce o mundo de que falamos no século XX, é um modo de produção e reprodução material e espiritual que se formou, expandiu-se e transformou-se em moldes internacionais atravessando três fases nitidamente configuradas na história. Primeiro, com a revolução burguesa, o modo capitalista de produção organiza-se em moldes nacionais e supera todas as relações sociais locais e regionais que entravam a emergência da sociedade civil. Segundo, o capitalismo organizado transborda fronteiras, mares e oceanos em busca de matérias-primas durante os descobrimentos. Terceiro e último, o capitalismo atin-

ge uma escala propriamente global. "Aqui começa a história novamente. Em lugar das sociedades nacionais, a sociedade global."(Ianni, 1993)

O Brasil vive um período de impasse. Entre as esquerdas, há um sentimento de perplexidade, de não saber aonde ir. Manchetes de jornal registram esta indecisão: "Direita e esquerda procuram novos caminhos", "Busca-se novo modelo de sistema adequado às mudanças dos tempos"; "Bobbio reaviva debate na Europa pós-Muro"; "Social-democracia é a alternativa viável"; "Neoliberalismo mantém sentido da distinção: é a defesa ou a crítica do livre mercado que hoje define o conteúdo das posições políticas"(Jornal *Estado de São Paulo*, 28-08-95)

Levados por nossos atuais dirigentes, estamos embarcando a todo vapor rumo a uma economia de mercado. Façamos a mesma pergunta que se fez Gaudy(1972) diante do protesto da juventude francesa nas ruas de Paris em 1968: Que civilização queremos construir? Que futuro estamos dando para as gerações que nos seguirão? E finalmente, como deverá se inserir o Brasil na nova realidade mundial?

O neo-liberalismo, ou liberalismo revisitado, que tomou conta dos meios políticos e econômicos brasileiros nos últimos tempos, parte do pressuposto de que a liberdade econômica é a expressão maior da liberdade política e de que esta se encontra ameaçada pelo fantasma do Estado. O papel do Estado é a grande interrogação para a qual os liberais brasileiros não têm resposta. Preferem negá-lo e diminuir suas funções. Prega-se o Estado minimalista e enfatiza-se a economia de mercado como a chave para a liberdade política e econômica.

Roberto Campos, deputado federal pelo PPR-RJ, economista, diplomata de carreira e ex-Ministro do Planejamento, defende(enfaticamente!) o neoliberalismo como a solução para todos os nossos males.

"O Brasil continua a perder tempo com um debate anti-neoliberal que, em outras partes do mundo, seria considerado enfadonhamente obsoleto e um sinal de atraso irremediável...as esquerdas continuam condenando o "capitalismo selvagem" ou o "neo-liberalismo" (entretanto) não somos uma economia de mercado no sentido sério do termo. Somos uma espécie de mercantilismo colonial, todos pagando para manter os privilégios de empresas estatais, grupos corporativos, populistas e *tutti quanti* que, de um modo ou de outro se chegam às tetas oficiais...O objetivo da empresa é produzir; o da propriedade é servir à produção. Ponto final. Eficiência, eficiência! Os objetivos sociais têm de ser da sociedade, cobertos mediante a arrecadação de tributos que atrapalhem o menos possível o processo produtivo, e sejam previsíveis e estáveis. O que é social é a maneira como se gasta, não os delírios regulatórios de buro-

O neo-liberalismo, ainda em Roberto Campos, não é um dogma e nem corresponde a nenhuma concepção econômica teórica bem definida. É antes um comportamento cultural que tem por valores fundamentais a propriedade privada, o Estado modesto, a responsabilidade do indivíduo por seu destino e a competição no mercado. Reflete uma compreensão mais concreta do funcionamento das economias no mundo real e uma preferência pela liberdade do indivíduo confrontado com o Estado opressivo regulador e dono da verdade.

O liberalismo é a filosofia da individualidade humana. A emancipação do homem como indivíduo pode ser vista como uma realização única da civilização ocidental, talvez até a sua principal característica. Na Idade Média, os direitos e responsabilidades do indivíduo eram determinados pelo seu lugar numa sociedade extremamente estratificada e hierárquicamente organizada baseada na aquiescência e conformidade. Com a comercialização e urbanização da Europa, o sistema medieval teve de ser acomodado às novas necessidades dos dirigentes nacionais e às demandas de uma indústria e comércio em expansão.

A revolta da burguesia contra os monarcas absolutistas na Revolução Gloriosa (1688), na Revolução Francesa (1789) e na independência das colônias americanas (1776) trouxe mudanças que moldaram a sociedade ocidental de hoje: o sistema feudal foi destruído, a aristocracia perdeu seus privilégios, tiranos foram desafiados e derrubados, surgiu o governo representativo e os liberais desenvolveram a doutrina dos direitos individuais.

A doutrina liberal clássica consiste em três elementos: a teoria dos direitos humanos (religiosos, políticos e econômicos); o constitucionalismo (uma constituição que consiste nas normas que regem o governo); e a economia clássica (o ramo do conhecimento inaugurado por Adam Smith). (Merquior, 1991)

Na época em que Smith se dedicou à economia ocorria um debate entre os filósofos a respeito do bom ou mau luxo. Voltaire e Hume apoiavam o luxo porque produzia empregos; Diderot e Rousseau o achavam prejudicial. Uma velha crença atribuía a queda do Império Romano à sua debilitação ocasionada pelo luxo. En-

tretanto, os partidários da riqueza argumentavam que a busca do interesse pessoal levava à prosperidade geral e, em última instância, à harmonia social. O interesse passou à frente como o novo paradigma ético. (ibidem)

Como escreveu Adam Smith no célebre *A Riqueza das Nações*:

Ele(o indivíduo) nem pretende promover o interesse público e nem sabe que o está promovendo. Ao dirigir sua indústria de tal maneira que o produto resulta de maior valor, ele pretende somente o seu próprio ganho. Guiado por uma mão invisível, ele promove um fim que não foi parte de sua intenção. (Adam Smith, ed.1979)

No lado político, o princípio básico do liberalismo é a insistência em limitar o papel do governo. "Government is best that governs least", já dizia Thomas Jefferson (1743-1826). O indivíduo, superior ao Estado, é definido em termos da liberdade de ação e de pensamento e o governo, devido a sua tendência de desrespeitar as liberdades inatas do indivíduo, encarado como seu grande inimigo. "Porque nasceu como um protesto contra os abusos do poder estatal, o liberalismo procurou instituir tanto uma *limitação* da autoridade quanto uma *divisão* da autoridade...*Divide-se a autoridade de maneira a manter limitado o poder.*" (Merquior, 1991, p. 17)

O mundo liberal deveria então ser essencialmente um mundo justo, guiado pela *mão invisível* do mercado, reguladora e promotora do interesse próprio. A realidade, entretanto, não resultou assim. O bem público que deveria ser atingido no final não se espalhou por toda a sociedade. A propriedade privada concentrou-se nas mãos de poucos e deixou a muitos um pequeno poder de barganha; consequentemente, o direito de livre escolha foi eliminado, ou pelo menos reduzido, para a maioria. O sistema de lucro concentrou vasto capital nas mãos de poucos e a maioria não pode desfrutar dos bens do mercado. O poder também acabou nas mãos de uma minoria de onde, como antigamente, saíram tiranos que se servem de seu poderio econômico para influenciar e controlar governos, manipular o eleitorado, limitar a competição e obstruir reformas sociais.

John Maynard Keynes em seus *Essays in Persuasion* (1972) escreveu que o problema político da humanidade consiste em combinar três coisas: eficiência econômica, justiça social e liberdade individual. Essa combinação ideal está longe de ser atingida por nós.

A ressurreição do liberalismo, com roupagens novas, deve-se basicamente à uma única causa: a crise do comunismo que gerou o fim da guerra fria e liquidou com um dos polos hegemônicos mundiais, a União Soviética. Entretanto, os Estados Unidos não venceram propriamente a guerra: o império soviético e seus padrões ruíram sozinhos. Não podemos considerar como uma vitória do capitalismo se considerarmos somente os aspectos econômicos; temos que levar em conta os aspectos sociais. Há uma crescente deterioração do sistema de saúde, uma decadência do cotidiano urbano, a proliferação do crime e da violência, aumento da pobreza e do preconceito racial. "Parece evidente que não estamos diante de um modelo, mas de um império em decadência. Seguí-lo cegamente pode representar um suicídio". (Josias de Sousa, *Jornal O Estado de São Paulo*, 10-04-1994)

No caso brasileiro, o funcionamento do mercado tem exibido um elevado potencial de perversidade: reproduz a degradação do trabalho pois ensina que trabalhar não compensa e avilta ainda mais a mercadoria força-de-trabalho pois para cada trabalhador que luta por obter melhores salários, há dois ou três desempregados dispostos a substituí-lo, prontos a aceitar uma remuneração menor.

Os ideais do socialismo estão abalados pela crise, e o pensamento de esquerda, por não ter conseguido se renovar de maneira suficientemente enérgica, por não ter sabido ajustar contas a tempo com seus "modelos" envelhecidos, apresenta um déficit de criatividade. Mas o socialismo continua a ter sobre a perspectiva liberal-burguesa a superioridade considerável de poder acenar, para a massa dos trabalhadores, com a possibilidade de se apostar num projeto maior, na invenção de uma sociedade nova, cujos valores vão além do mercado. (Konder, *Jornal do Brasil*, 1989)

O que tivemos diante de nós, durante várias décadas, foi um mundo bipolarizado onde os países, levados por forças externas e internas, tinham de optar por seguirem um ou outro padrão hegemônico. Ao analisarmos as condições globais existentes constatamos que o mundo, impregnado pela perspectiva neo-liberal, caminha inexoravelmente para uma economia de mercado que não deixa margem à dúvidas quanto ao seu projeto para a humanidade: a aceleração da degradação das condições de vida do homem em função de uma visão imediatista de felicidade atrelada ao aumento das necessidades supérfluas que se reproduzem a si mesmas. Achando-se o sistema político atado ao sistema econômico, concretiza-se mais uma vez a grande contradição do estado liberal: ao mesmo tempo que o

político prega e tenta afirmar a igualdade de todos, baseado no conceito de igualdade de representação, o econômico legitima a desigualdade da riqueza.

Habermas detecta uma crise de legitimidade no capitalismo liberal: se as relações de produção demonstram invalidar qualquer teoria de troca justa, então a ideologia que apoia a esfera política está ameaçada. Ele atribui ao ano de 1989 o fim de nossa inocência e confessa-se surpreendido. Em ensaio incluído no livro "After the Fall", cujo título alude ao mesmo tempo à queda do Muro e ao Pecado Original, Habermas mostra que havia uma absoluta ignorância por parte de todos, políticos, intelectuais, filósofos, sociólogos, pois ninguém contava com o fim do marxismo. Em consequência disso, diz Habermas, surgiu na Alemanha uma estranha mistura de dois estados de espírito: uma sensação de partida para um mundo novo e a sensação de que um mundo tinha acabado, o que não é nem inteiramente falso e nem inteiramente correto. Não é correto, continua o filósofo, porque existe uma considerável continuidade dos velhos problemas que nós simplesmente empurramos para a frente. É claro que ninguém poderia ter pensado, em 1985, que o socialismo real desmoronaria de tal maneira,

... mas não é tão novo e surpreendente que povos inteiros recaiam em condições de anomia, do ponto de vista social e político, e que eles, mais uma vez, como tem ocorrido há séculos, ou pelo menos desde o século 19, se apeguem a características naturais. É a única coisa que lhes resta: cor da pele, religião, raça, origem familiar, idiotices étnicas em geral. (Entrevista concedida à Barbara Freitag e Sergio Paulo Rouanet, Folha de São Paulo, 30-04-94)

Do ponto de vista econômico, segue Habermas, aí sim, temos uma nova situação ligada ao processo de globalização. Entretanto, falta-nos no atual panorama teórico, neste final do século 20, uma crítica do capitalismo, uma crítica diferente, energética, com outras premissas. Desde o fim da União Soviética parece ter se difundido no mundo inteiro o pressuposto tácito de que, com isso, toda a tradição socialista e os argumentos críticos e céticos com relação ao capitalismo teriam perdido seu valor. Temos hoje uma globalização dos mercados financeiros que afeta as condições de produção provocando com isso uma generalização e globalização da própria produção. As condições de produção perderam seu caráter nacional e os nossos custos trabalhistas (salariais e colaterais) não nos permi-

tem competir no mercado internacional de trabalho. Em consequência, fala-se cada vez mais na reestruturação do Estado Social o que, para a maioria, significa simplesmente a sua desestruturação. Falta-nos portanto uma teoria que dê conta das tendências de globalização, mas não apenas no que diz respeito à manutenção da paz, ao combate ao narcotráfico e ao tráfico de armas, mas, justamente na esfera econômica. Ou seja, uma teoria que sirva para refletir sobre as capacidades políticas e de ação que precisam ser constituídas em nível global para domesticar este sistema econômico.

Kurz(1992) não vê a derrocada dos países socialistas como uma vitória do capitalismo mas sim como um redimensionamento daqueles modelos opostos através do aparecimento de um novo padrão de produtividade: a combinação da ciência, tecnologia avançada e grandes investimentos. Com a competição econômica, as empresas são forçadas a buscar a eficácia revolucionando o trabalho, a técnica, os produtos; nessa busca da eficácia entra a investigação científica. Os países socialistas não seguiram os mesmos passos no aproveitamento da microeletrônica e dos computadores; por causa disso perderam a guerra(fria). O aumento de produtividade está significando dispensa dos trabalhadores. A mão-de-obra barata e semiforçada com base na qual o Brasil e a União Soviética contavam desenvolver uma indústria moderna ficou sem relevância e não terá comprador. Ou seja, com a mutação do mercado e do padrão produtivo, as multidões de trabalhadores sem saúde, sem educação e quase sem poder aquisitivo que uma vez foram o trunfo do Terceiro Mundo passaram a ser sua assombração.(Schwarz, 1992, in Kurz, 1992)

Sem dúvida é difícil negar a evidência de uma vitória *relativa* do mundo ocidental, quando continuamos aplicando os critérios do conflito de sistemas precedentes e quando uma metacrítica parece estar fora de cogitação. Mas precisamente isso é duvidoso. Pois será mesmo que o Ocidente agiu com plena consciência e autoconsciência naquele terreno em que agora presume pisar como vencedor? Se a esquerda chorosa do Ocidente se limita a comentar de forma negativa os gritos de triunfo ...dos partidários da economia de mercado...ela poderia com isso ficar tão distante da realidade quanto aqueles heróis da guerra fria, também já decrépitos e caducos, que de repente acreditam sentir em seus ossos uma segunda primavera, sem saber o que fazer com a noiva que lhes foi dada de presente.(Kurz, 1992, p.18)

Kurz denuncia a "ignorância" tanto da esquerda quanto da direita na análise da crise mundial. A direita está à espera dos "mercados novos" com "centenas de

milhões de pessoas” na África, Ásia e América Latina, mas “as necessidades sensíveis e os desejos humanos não fazem surgir nenhum mercado ou, em outras palavras, nenhuma capacidade aquisitiva produtiva”(p.166). A esquerda tem suas idéias ainda claramente limitadas pelo antigo paradigma esquerdista da “exploração neocolonialista” da “mão-de-obra barata” pelo “vampiro” capital. Mas essas idéias tinham seu fundamento real na história de imposição pré-fordista do capital. Mão-de-obra barata como meio principal de acumulação, trabalho forçado e de escravos em produções pouco dispendiosas, na exploração de matérias-primas(mineração, plantações) ou em gigantescos projetos infra-estruturais, tais como a construção de ferrovias e represas, faziam parte das forças de acumulação primitiva do capital.(Kurz, 1992)

O trabalhador que tem lugar na nova sociedade global, é o trabalhador qualificado. As hordas de excluídos tanto do lado do socialismo quanto do capitalismo acumulam-se nas favelas das grandes cidades, fogem de Cuba rumo aos Estados Unidos, através do Golfo do México, amontoados em balsas(os “balseros”), ou pulam a cerca vigiada entre Estados Unidos e México para transformarem-se em multidões de “indocumentados”(imigrantes ilegais nos Estados Unidos), ou ainda percorrem os campos devastados da Rússia rodeados pelo sofisticado arsenal nuclear que ameaça a humanidade pela possibilidade de cair em mãos de terroristas suicidas.

No campo cultural, Mike Featherstone(1994) destaca processos de integração e de desintegração que transcendem a unidade da sociedade estatal e que ocorrem a nível transnacional. São processos que sustentam a permuta e o fluxo de mercadorias, pessoas, de informações, de conhecimentos e de imagens que adquirem uma certa autonomia global. Conseqüentemente, pode haver sistemas emergentes de “terceiras culturas”, os quais, eles próprios constituem canais para toda a sorte de fluxos culturais diferentes que não podem simplesmente ser interpretados como o produto de trocas bilateriais entre estados nacionais.

A lógica binária que busca compreender a cultura através dos termos mutuamente exclusivos de homogeneidade / heterogeneidade, integração / desintegração, unidade / diversidade, deve ser descartada. Na melhor das hipóteses, esses pares

Precisamos, ao contrário, continua Featherstone(1994), investigar os fundamentos, os vários processos geradores que envolvem a formação de imagens e das tradições culturais, bem como as lutas e as interdependências inter-grupais. Métodos de entendimento que operavam dentro de uma hierarquia simbólica estrita e de um contexto fechado são agora solicitados a aceitar que todas as hierarquias simbólicas devem ser abertas e que o contexto seja ilimitado. O globo é o espaço e o contexto.

Dezalay(1994) aponta para uma outra área onde se processa a internacionalização: a esfera do espaço legal. Serão os "sumos sacerdotes do direito", acostumados a frequentar os corredores do poder e a ajustar compromissos sagazes entre as regulamentações e exigências dos políticos, capazes de se acostumar ao deslocamento dos centros de poder, nesta era de internacionalização, e de se colocarem a serviço do mundo? pergunta Dezalay.

Na opinião de alguns deles, o direito está em processo de auto-emancipação da supervisão do estado, de sorte que ele poderá recuperar o seu real objetivo: a regulamentação de uma economia de mercado à qual os próprios estados deverão subordinar-se. O ideal do direito social foi eliminado, substituído pela *lex mercatoria*, o direito internacional das relações comerciais.(ibidem)

O Estado Nacional já não controla as condições produtivas de sua própria economia. Dentro da economia de mercado, existirá sempre uma população excedente, sem nenhum poder de barganha, segmentada em sub-classes, cujo único caminho é a auto-destruição ou a violência destruidora. Se até o direito terminar por submeter-se às leis do mercado, quem defenderá os desvalidos? é a pergunta que ocorre a todos nós, ao olharmos com olhos críticos as afirmações dos magistrados que elegem a *lex mercatoria* como sua deusa.

Habermas tem opinião contrária à apresentada pelos juristas mencionados no artigo de Dezalay. O direito, na visão habermasiana, é uma força integradora que reunifica o "mundo vivido" com a esfera "sistêmica" da economia e da administração, impedindo que essa esfera ameace a integridade do mundo vivido, colonizando-o. Em sua função integradora, o direito regulamenta ainda os excessos

da economia e do poder, instrumentalizando-se para ordenar o que os mecanismos de integração sistêmica já não conseguem mais controlar: a motivação e disposição interna dos atores em contextos políticos, sociais e cotidianos.(Freitag, 1995)

Não conheço abordagem que se esforce por analisar, metodicamente, as consequências devastadoras dessas políticas neo-liberais que agora estão sendo aplicadas internacionalmente, inclusive nos países sul-americanos, e que nos permita refletir sobre os próximos passos. O sistema de segurança do Estado Social está sendo demolido. As instituições políticas supranacionais, fortalecidas em sua capacidade de ação, devem ser abertas a uma programação democrática. Não me perguntem como isso pode ser implementado. Precisamos urgentemente de uma teoria político-econômica que substitua a que prevaleceu até agora e que nunca foi especialmente forte para a teoria global.(Habermas, in Freitag & Rouanet, 1995)

Tanto Rouanet quanto Habermas concordam que estamos vivendo, em nosso tempo, uma polarização entre forças contrárias: de um lado tendências universalistas como a globalização do poder, da tecnologia, da comunicação por satélite, ou seja, de critérios tecnológicos; por outro lado, forças contrárias particularistas tentam neutralizar essas tendências universalizantes, como o renascimento do nacionalismo, da valorização da cultura local, da etnicidade, as quais Habermas chama de critérios normativos. Este antagonismo está se demonstrando devastador. São reações a processos de modernização que destroem vínculos tradicionais provocando transformações de todo gênero e criando zonas de insegurança.

O único recurso contra esse universalismo tecnológico, diz Habermas, é o universalismo normativo. Não se trata de uma simples reiteração retórica da importância dos direitos humanos e da necessidade de assegurar a paz e a democracia mas de aperfeiçoar as instituições políticas que sejam capazes de enfrentar essa universalização técnica e de impor a aplicação do universalismo normativo.

King(1994) destaca um semelhante processo de desestruturação e globalização na área da arquitetura e da publicidade. Os "profissionais do design", os especialistas nas indústrias de filmes, vídeos, música, imagem e indústrias de bens de consumo atuam à margem das culturas organizacionais e profissionais tradicionais do estado nacional e experimentam os problemas da comunicação intercultural em primeira mão. As pessoas que têm acesso imediato às redes de

computadores e televisão a cabo estão também envolvidas com mais de uma cultura, aumentando assim os problemas práticos da comunicação cultural.

Agora que nos situamos no cenário mundial, vamos olhar para dentro de nossas fronteiras e situar historicamente o objeto de análise deste estudo, as escolas internacionais. Um rápido vislumbre do passado nos ajudará a entender o presente pois a trajetória seguida pelas escolas internacionais insere-se na história econômica e política do Brasil.

A escola dos estrangeiros cada vez menos estranhos

As escolas bilíngues de língua inglesa originaram-se de dois tipos de comunidade: as populações itinerantes estrangeiras que vinham para o Brasil por curto espaço de tempo e desejavam dar continuidade à educação que seus filhos recebiam nos países de origem; e as escolas confessionais criadas para veicular as várias religiões americanas ou inglesas - as escolas missionárias.

À princípio, os brasileiros não eram aceitos nos quadros das escolas estrangeiras laicas. Entretanto, motivadas pela crise do sistema educacional brasileiro e pela concomitante baixa na população de estrangeiros no Brasil, as escolas bilíngues desviaram-se de seus propósitos iniciais, a contra-gosto a princípio, a fim de atender à demanda das elites brasileiras. No caso das escolas laicas, essa mudança não ocasionou nenhum conflito entre seus ideais educativos e a clientela a quem servia, pois, filhos de diplomatas conviviam perfeitamente com crianças nativas ricas. No caso das escolas confessionais, entretanto, houve nitidamente um choque entre os ideais cristãos de igualdade, fraternidade, partilha das riquezas e uma clientela composta exclusivamente de crianças privilegiadas. O depoimento de um padre que trabalhava numa escola bilíngüe ilustra este paradoxo.

Nós vamos embora, vamos deixar a escola para os leigos. Nossa missão é na rua com os pobres. Isto aqui não é o nosso trabalho e por isso vamos embora. Já fizemos isso antes. Nós começamos a escola, trabalhamos nela por um tempo e depois entregamo-la aos leigos; na África do Sul, De Soto, fizemos o mesmo. Um dos nossos padres assitia aos detentos, trabalhamos com a Pastoral Operária, temos padres em Marabá, no Pará, Salvador, no interior da Bahia e outras regiões críticas. O Padre Leising, no Rio de Janeiro, fundou a FASE. Ele era da Our Lady of Mercy, mas agora trabalha na Favela de Santa Marta em Botafogo. Nós tivemos também um acampamento Paiol Grande, um tipo colônia de férias que agora está se tomando algo diferente, um centro para orientação de jovens que irão lá não somente para brincar mas

para serem guiados num sentido religioso e moral. Quanto a mim, não sei ainda para onde vou. Provavelmente voltarei para as ruas de São Paulo ou para o interior da Bahia. Prefiro assim. Já morei na Bahia, escrevi uma tese sobre eles. O tema era: Eles são pobres em propriedade e em liberdade. Eles são livres?

O padre continuou seu desabafo dizendo que o trabalho religioso era muito difícil ali naquela escola, pois, os ricos não queriam abdicar dos seus privilégios e ele só via um caminho para a mudança: de baixo para cima. Por isso ia para as ruas para ajudar na mudança. Mostrou-me também uns poemas escritos por uma mulher da rua que ele próprio estava transcrevendo. Eram poemas que falavam de opressão e de injustiça social. Quando ele contava alguns desses episódios em suas missas na paróquia, naquele dia conseguia mais dinheiro para suas obras de caridade. Mas não via nenhuma chance de mudanças por esses meios.

Fazia um ano que a Câmara Americana de Comércio dos Estados Unidos havia se estabelecido no Brasil quando eles decidiram fundar a Escola Graduada de São Paulo. Seria uma escola que permitisse aos filhos dos membros da Câmara de Comércio viver no Brasil e voltar para os Estados Unidos em qualquer momento de sua escolarização, sem grandes choques educacionais. Formaram um comitê educacional, contrataram professores e alugaram salas num prédio que pertencia ao Colégio Mackenzie, no centro de São Paulo. As aulas começaram no dia 17 de outubro de 1920; a escola portanto, acaba de completar 75 anos.

À medida que a escola crescia, foram procurando maiores espaços. E assim, em 1921, a Escola Graduada mudou-se para prédio próprio.

Com a industrialização dos anos 50 no Brasil, a Escola Graduada cresceu mais ainda. Fizeram campanhas para levantar fundos, lideradas pela PTA (Parent-Teachers' Association), e em 1961 mudaram-se para um campus que na época era um cenário bucólico; hoje é o bairro do Morumbi, em São Paulo.

A British School do Rio de Janeiro foi fundada em maio de 1924. Era uma pequena casa na Rua Santa Clara, Copacabana, destinada aos filhos dos funcionários da Light, British Railway Co. e Lloyd. Cresceu tanto que teve de mudar-se para a rua Real Grandeza onde funciona até hoje. Como explicou uma professora:

Houve uma época quando não havia nem currículo; era tudo inventado pelas professoras inglesas, tudo totalmente livre. Não havia limite de séries, era tudo de acordo com a habilidade da criança. E elas aprendiam muito. Em 1980 começou-se a esquematizar mais.

Outra escola britânica, a Saint Paul's School, estabeleceu-se em São Paulo em 1926. Em sua brochura de propaganda (*Prospectus*) declara como sendo sua missão, "promover uma educação e disciplina de alto nível no estilo britânico para os filhos de: pais do Reino Unido e países de língua inglesa; pais brasileiros e de outras nacionalidades que desejem uma educação do estilo britânico."

A Saint Paul's School declara que, mesmo continuando a servir à comunidade britânica em primeiro lugar, nos anos recentes tem se tornado cada vez mais internacional. Inicialmente estabelecida como uma Companhia Limitada sob o nome de Escola Britânica S.A., em 1951, já como Fundação Anglo-Brasileira de Educação e Cultura, passou a ser administrada pela Curadoria do Conselho Britânico.

Durante o período que as escolas bilíngues serviram à clientela nômade dos filhos de diplomatas estrangeiros e gerentes de companhias internacionais, eram apenas curso livres. Definidos pelo Parecer No. 281/76 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro os cursos livres eram aqueles "que escapam à ação normativa, ao controle, independem de autorização para funcionamento e dispensam a supervisão das administrações dos sistemas de ensino"(Regularização da Vida Escolar, 1982, p.19)

Os diplomas fornecidos pelas escolas bilíngues, portanto, não eram reconhecidos em território brasileiro. Para a clientela, entretanto, isso não importava pois vinham para o Brasil somente por pouco tempo. As escolas estavam diretamente ligadas às atividades comerciais entre Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha e o fluxo migratório entre os países mantinha uma taxa permanente de estrangeiros que justificava sua existência.

Quem fica com o maior pedaço?

A história da América Latina como área de competição - ou pela terra ou pelo lucro comercial - entre várias potências extracontinentais data desde a conquista espanhola quando piratas franceses saquearam navios espanhóis abarrotados com tesouros roubados da Nova Espanha por Cortés. No decorrer dos sé-

culos XVI e XVII o Caribe foi arena de grandes batalhas entre espanhóis, ingleses(as maravilhosas histórias dos piratas a serviço da Rainha da Inglaterra!), franceses e holandeses. As rivalidades imperiais no Novo Mundo atingiram seu apogeu no século XVIII quando surge no cenário um novo competidor, a América do Norte.

A luta no século XIX girava principalmente em torno de mercados e de fontes de matérias-primas. No Brasil, a Inglaterra desfrutava de uma clara supremacia comercial até o final do século. Ao fornecer um navio militar no qual D. João VI fugiu para o Rio de Janeiro, abandonando seus súditos portugueses aos caprichos de Napoleão, os ingleses conquistaram privilégios alfandegários concedidos pelo governo imperial em 1810. Os fabricantes britânicos dominaram as importações e companhias de navegação britânicas ocuparam um lugar de destaque no comércio brasileiro.

Capitalistas britânicos investiram fortemente nas ferrovias brasileiras, quase sempre construídas por engenheiros ingleses; os investidores britânicos compravam títulos brasileiros; e as casas bancárias de Londres concediam periodicamente substanciais empréstimos às entidades governamentais brasileiras. Durante todo o período do Império - isto é, até 1889 - o Brasil obteve todos os seus empréstimos externos em Londres. Mesmo depois do estabelecimento da República, os financistas britânicos continuaram a ter um papel dominante na vida financeira brasileira. No princípio da Primeira Guerra Mundial, o valor nominal dos investimentos britânicos no Brasil elevou-se a 224 milhões de libras esterlinas.(Hilton, 1977)

No final do século XIX, entretanto, surgiu um formidável rival comercial na figura da Alemanha imperial. Uma rápida industrialização a serviço do engrandecimento nacional fez com que a Alemanha voltasse a sua atenção para os promissores mercados e matérias-primas da América do Sul. O fato de que os Estados Alemães enviavam colonos para o Brasil - o que nem a Inglaterra e nem os Estados Unidos haviam feito - ajudou a causa alemã. Os colonos alemães que vieram para o Brasil criaram uma comunidade de língua alemã de cerca de 200.000 pessoas. O baixo preço dos produtos alemães e a capacidade da manufatura alemã

de adaptar seu produto às condições e gostos do mercado local foram fatores adicionais no crescimento do comércio alemão com o Brasil.(ibidem)

A expansão do cultivo do café no Brasil e uma crescente demanda de café nos Estados Unidos colocaram os americanos em condições de desafiar os interesses britânicos no Brasil. Após abolir as tarifas de importação sobre o café em 1870, os Estados Unidos passaram a consumir anualmente mais da metade das exportações brasileiras de café; e no início da Primeira Guerra Mundial já adquiriam cerca de metade da borracha brasileira e a maior parte do cacau que consumiam. Em termos de valor, as compras americanas de produtos brasileiros excediam em muito às realizadas pela Inglaterra e pela Alemanha.

A Primeira Guerra Mundial teve um drástico efeitos nas relações das três potências com o Brasil, fornecendo ao comércio americano uma oportunidade sem paralelo. Ao findar a guerra, o comércio brasileiro com a Alemanha não mais existia - o Brasil inclusive havia declarado guerra à Alemanha.

A década que se seguiu ao fim da Guerra foi testemunha de um renascimento da intensa rivalidade pré-bélica, com a Inglaterra e a Alemanha empenhando-se em reconquistar antigas posições e os Estados Unidos manobrando para consolidar seus avanços.

A Grande Depressão inaugurou uma nova era na política mundial. As regras do intercâmbio político seriam rompidas com alarmante facilidade, numa época em que a atitude dominante parecia ser de agressivo egoísmo. Os dirigentes de alguns países procuraram soluções radicais para os problemas de suas nações e recorreram à força armada para satisfazer as aspirações nacionais. A Alemanha encabeçava a lista dos insatisfeitos. Os líderes do Reich sonhavam com a hegemonia da Alemanha na Europa, mas, para alcançar tal supremacia, o país tinha de desenvolver sua capacidade militar.(Hilton, 1977)

O período que antecede a Segunda Guerra Mundial caracteriza-se pela luta entre a Alemanha e os Estados Unidos pela fatia do comércio brasileiro. Vargas, um negociador *par excellence*, mantinha os dois rivais em situação de equilíbrio, ou de "eqüidistância pragmática"(Moura, 1980). Em 1935, o Brasil assina o Tratado Comercial Brasil/Estados Unidos que consagra o princípio de nação mais favo-

recida. Em comércio internacional é a nação mais favorecida - nesse caso, os Estados Unidos - que aplica a regulamentação tarifária, o controle cambial e as taxas de importação. Em 1936, Brasil e Alemanha assinam o acordo denominado Ajuste de Compensação. Para Hilton(1975), o acordo Berlim-Rio não apenas consolidou e estendeu os avanços alemães no mercado brasileiro como também foi negociado a despeito da ostensiva parceria comercial do Brasil com Washington simbolizada pelo Acordo Brasileiro de Comércio Recíproco de 1935. A resposta do Brasil à rivalidade germano-americana nesse período representou indubitavelmente um triunfo para Berlim e uma fragorosa derrota para a diplomacia da Boa-Vizinhança.

A partir de 1939 já havia começado a se quebrar a "eqüidistância pragmática" (Moura, 1980) ou o "bilateralismo"(Hilton, 1977) e o sistema de poder americano desenvolveu uma ideologia internacionalista que deveria acentuar a solidariedade entre as nações americanas e o respeito à sua soberania em nome de um objetivo maior: a defesa hemisférica contra o inimigo externo. Após a Segunda Guerra Mundial, com a derrota da Alemanha, os americanos consolidaram sua presença na América Latina; foi a era do Panamericanismo. O Brasil passou a ter uma posição estratégica na política norte-americana na América do Sul.

Moura(1980) caracterizou a política externa brasileira durante o período 1935-1942 como uma política de indefinições entre os centros hegemônicos emergentes, Estados Unidos e Alemanha. Essa eqüidistância, fruto da própria indefinição na luta política interna, ocorre enquanto os sistemas de poder rivais possuem uma capacidade semelhante de acesso ao aliado potencial. As limitações impostas pela eclosão da guerra em 1939 à presença comercial alemã na América do Sul produz gradativamente seus efeitos e, já no ano seguinte, decaiu extraordinariamente o intercâmbio germano-brasileiro. 1941-1942 constitui o ponto crucial na situação político-estratégica dos dois sistemas na América do Sul: o peso do sistema norte-americano já se faz sentir nos cálculos políticos e nas decisões internas. Os Estados Unidos tinham necessidade de obter apoio e fazer alianças para constituir seu sistema de poder e o Brasil era um elemento fundamental para sua constituição no continente.

Os americanos também foram trazidos por Anísio Teixeira que buscou o modelo da escola ideal no filósofo John Dewey(1859-1952). Discípulo de Dewey na Universidade de Columbia(1927), Anísio Teixeira encantou-se pelas idéias democráticas do mestre e traduziu para o português vários de seus livros: *A criança e o currículo* e *Interesse e Esforço*(1930), *Democracia e Educação*(1936) e *A Filosofia em Reconstrução*(1959).

Além de haver trazido as idéias de Dewey diretamente da fonte, Anísio Teixeira deixou vários escritos, conferências e artigos impregnados daquelas noções então revolucionárias de um currículo centrado na criança, da escola pública gratuita e universal, da aprendizagem através da experiência, enfim, da concepção da escola como laboratório de cidadania e democracia.¹

Como filósofo Dewey se opunha à idéia de valores fixos em qualquer área do ser humano. Para ele a verdade era uma série dinâmica de idéias, crenças e outros processos que se contituíam nos instrumentos através dos quais os propósitos da vida seriam atingidos. Sua filosofia ficou conhecida como Instrumentalismo. Recentemente, Habermas declarou sua nova tendência, por ele chamada de "guinada pragmática", ter sido influenciada por autores do mundo anglo-saxônico de orientação pragmática como John Dewey e George Herbert Mead.

A influência de Dewey na educação brasileira se fez também presente através de outros dois ideólogos do Movimento de Renovação Educacional, além de Anísio Teixeira: Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

No Prefácio "Dewey e a Pedagogia Americana" que introduz o livro de Dewey *Vida e Educação*(1959), Lourenço Filho indaga:

A que se deve o extraordinário prestígio das idéias de John Dewey? Já o assinamos no volume *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, ao tratar do sistema de projetos que as corporifica em grande parte. Em Dewey, há uma luminosa concepção da escola como parte inerente ao processo social total. A escola deve ser uma pequena comunidade, em que os processos de vida em nada devem diferir dos processos que lhe estão ao derredor, nas outras instituições de cada coletividade...A visão social profunda, encarando de frente a agitação das novas formas políticas, com a convicção de que só a escola lhes pode dar estabilidade e segurança, sob base democrática, como, por outro lado, a reabilitação do pensamento sob bases pragmáticas são, a nosso ver, os dois pontos que tomaram a concepção educativa de Dewey das mais modernas teorias com base experimental... Sua doutrina acerca do Interesse e do Esforço² continua a ser coisa nova para a maioria dos espíritos que aprenderam a velha psicologia atomística que nos inculca compreensão estática dos fenômenos do pensamento. (Lourenço Filho, 1959)

O panamericanismo

O panamericanismo tinha como princípios "a fé nas instituições republicanas, lealdade à democracia como um ideal, reverência pela liberdade, aceitação da dignidade do indivíduo e seus direitos pessoais invioláveis, crença na resolução pacífica das disputas, aversão ao uso da força como um instrumento político nacional ou internacional, adesão aos princípios de soberania igual dos Estados e justiça sob a lei internacional, esperança de estabelecimento de uma paz duradoura para todas as nações.(Memorando do Departamento de Estado Americano citado por Moura, 1980) As ditaduras latino-americanas eram vistas como inevitáveis e "melhores" que as européias pois garantiam estabilidade.

Apesar de algumas resistências, os EUA foram assegurando a sua hegemonia. Na Conferência de Buenos Aires foi aprovado o princípio de que uma ameaça a qualquer nação americana seria considerada uma ameaça a todas elas. Na Conferência de Lima(1938) os EUA lograram ampliar a idéia do tratado de segurança coletiva. Só a Argentina se opôs a isso. Na I Reunião de Consultas do Panamá(1939) estabeleceram o princípio de neutralidade em relação à guerra. Na Conferência de Havana(1940) foi dado mais um passo além da neutralidade formal: "qualquer tentativa de um Estado não-americano contra a integridade ou inviolabilidade do território, soberania ou independência política de um Estado americano será considerada ato de agressão contra todos os Estados americanos."

A entrada dos EUA na guerra(dezembro de 1941) provocou a reunião de Chanceleres do Rio de Janeiro em janeiro de 1942 onde foi aprovada uma moção que recomendava o rompimento das relações com o Eixo.

Para que os ideais panamericanos fossem aplicados, criaram-se várias instituições como a Divisão Cultural do Departamento de Estado, o Comitê Interdepartamental de Cooperação com as Repúblicas Americanas e o Office of the Coordinator of Inter-American Affairs (OCIAA), todos com os mesmos objetivos, isto é, persuadir as nações latino-americanas a seguirem a liderança dos Estados Unidos, impedir revoluções nas Américas, lutar contra os agentes do eixo e aumentar

o comércio com os Estados Unidos. Para que tais objetivos fossem alcançados, criaram-se intensos programas de persuasão ideológica e penetração cultural através do cinema, imprensa, assistência social (Peace Corps, por exemplo) e intercâmbio cultural para propagandear o "american way of life". Datam de então o "nascimento" do personagem "Zé Carioca" de Walt Disney e o sucesso de Carmem Miranda nos Estados Unidos. É nesse contexto de "eqüidistância pragmática" ou bilateralismo (Hilton, 1975) que se expandem as escolas americanas bilíngües.

A internacionalização das escolas bilíngües

A Chapel School de São Paulo foi fundada em 1945 pelos Missionários Oblates of Mary Immaculate. Tinha programa totalmente americano e destinava-se às pessoas nativas da língua inglesa. Em entrevista gravada na Chapel School de São Paulo, em maio de 1989, contou-me um dos respondentes

Algumas famílias americanas católicas, que tinham escola paroquial nos Estados Unidos, vieram para cá e pediram para que fosse iniciada uma escola para seus filhos e os filhos do pessoal diplomático que geralmente ficava no país por pouco tempo. A Escola Americana começou então na Alameda Franca, ao redor da Igreja que aí já havia sido instalada. Tinha programa totalmente americano. Como a escola cresceu muito, necessitaram de novas instalações e construíram o prédio onde até hoje funciona, num terreno doado por uma família americana cujos filhos foram todos educados na escola. Embora o programa fosse americano, também estudavam o português, mas essa mudança só ocorreu em 1962. Em 1980-81 começaram a utilizar o currículo brasileiro, forçados pela lei. (A lei mencionada pelo entrevistado é a Deliberação Nº 77 (CEDERJ), incluída no Anexo VI)

A Our Lady of Mercy School foi fundada no Rio de Janeiro em 1952 para servir aos diplomatas e funcionários de companhias americanas. Mas a igreja ao redor da qual a escola foi fundada começou em 1919 como British American Church Society. Este nome foi depois mudado para Society of Our Lady of Mercy. A escola era dirigida pelos Padres Franciscanos e pelas Irmãs Felicianas (Our Lady of Mercy Year book, *Reflections*, 1981-1982) Em 1980 a escola, no dizer de alguns professores mais antigos, *abrasileirou-se*.

Depois da Deliberação No.77 as escolas bilíngües passaram a pertencer ao sistema de educação nacional. As famílias da elite brasileira saíram à procura dessas escolas a fim de obter para seus filhos uma educação da qualidade que as escolas nacionais pareciam não mais oferecer. A legislação surgiu apenas

para regulamentar o que já estava ocorrendo na prática: a população brasileira nas escolas bilíngues subiu a 60 ou 70%.

Faltou entretanto uma grande dose de sensibilidade cultural e abertura pedagógica por parte da maioria dos dirigentes das escolas bilíngues desde seu aparecimento no cenário brasileiro até o momento da abertura internacional. A pretensa superioridade do sistema procurado pelos brasileiros - do seu lado também cegos e ávidos por uma aculturação³ que os levaria a transpor as barreiras do terceiro-mundismo - delineou a orientação alienante e alienada das escolas bilíngues até recentemente.

De acordo com R7, membro do departamento de português da escola americana, as normas e valores são tão profundamente inculcados que um brasileiro que estudar numa dessas escolas desde pequeno terminará por se assemelhar em tudo a um americano. Daí a necessidade, na opinião de R7, da internacionalização/ regionalização que, em sua opinião, já está em curso.

R7:Eu não sei distinguir um nativo do inglês de um aluno que é brasileiro e que estudou aqui por muito tempo. Um aluno que passou a vida estudando aqui ele é parecido com um "native speaker" e eu tenho um pouco de medo disso. É aí que o Departamento de português entra... A equipe tem que trabalhar e pensar nisso. Atualmente, eu vejo o atual diretor pensando em procurar valorizar nossas raízes mesmo. Então eu não vejo a escola caminhando sem lembrar onde ela está.

A necessidade de evolução de um currículo tipicamente americano, isto é, de um "curso livre", para um currículo internacional foi-me ilustrada por R1:

R1:Desde o momento que eu visto uma camisa feita em Taiwan, uso um par de sapatos fabricado na Korea, um relógio japonês, uma camisa feita na Malasia, essa coisa de nacionalismo ou binacionalismo torna-se irrelevante. Nós aqui já não temos uma escola americana, mas sim uma escola internacional. Como posso ignorar que carrego o mundo inteiro comigo?

Uma das exigências da comissão de avaliação do IB nas escolas americanas brasileiras foi a incorporação do estudo da geografia e da cultura local. O verdadeiro internacionalismo, dizem eles, pressupõe a valorização do regional e do nacional. A idéia do internacionalismo em relação ao regionalismo foi resumida por R3 ao relatar o que ouviu de um dos dirigentes do IB na América Latina:

Eu preciso aceitar as raízes culturais de cada povo que aceita a idéia do programa internacional senão ele não sobrevive. Não vá convencer o brasileiro que o internacional é melhor. Convença o brasileiro que o brasileiro é indispensável e que o internacional é uma porta a mais que merece valorização porque ela é interessante. Ser só regional não é mais suficiente.

Ora, como bem o expressou uma assessora administrativa da escola, "Se você não conhecer o seu quintal, como vai conhecer esse mundão?"

Continuando nosso relato histórico com vistas a contextualizar o currículo do IB no cenário mundial e local, passaremos agora a tomar conhecimento de como o IB surgiu, quem o criou e como ele chegou ao que é hoje.

Breve histórico do IB

Nascimento do projeto

A idéia de um diploma escolar internacionalmente reconhecido nasceu de um grupo de professores de escolas internacionais preocupados em atender às necessidades daqueles alunos itinerantes cujas famílias se mudavam de um país para outro.

Lançado inicialmente pela Escola Internacional de Genebra e pela Associação de Escolas Internacionais (ISA) e financiado pela UNESCO, o plano começou a tomar forma em 1962 como uma tentativa de harmonização do currículo de História. Grupos de trabalho, formados por professores de universidade e de escolas secundárias, foram criados para estudar a exeqüibilidade de programas comuns que culminassem com um exame compreensivo passível de ser aceito pelas autoridades educacionais dos países interessados em apoiar o programa.

Período de preparação

Em 1963 foi criada em Genebra a Associação de Exames das Escolas Internacionais (ISES), submetida ao Código Civil Suíço, que deveria coordenar a fase seguinte do IB, o período de preparação, que durou de 1963 a 1969. Seus dois princípios básicos eram:

a) formação de comitês internacionais para elaborar a estrutura do currículo e do exame;

b) preparação e aplicação de exames experimentais para testar os programas recém-estabelecidos.

À medida que o programa se consolidava, havia evidência de um crescente interesse. O Conselho da ISES foi aumentado para incluir representantes de vári-

os países. A Escola Internacional das Nações Unidas em Nova York e o United World College of the Atlantic juntaram-se ao experimento. Novos financiamentos foram fornecidos pelo Twentieth Century Fund e a Fundação Ford.

Em 1966, o Professor A.D.C. Peterson, Diretor do Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, assumiu a direção do projeto.

Em 1967, em Sèvres, perto de Paris, realizou-se uma conferência para ratificar a estrutura e o regulamento da nova organização. Compareceram representantes da Bélgica, Bulgária, Camarões, França, República Federal da Alemanha, Índia, Polónia, Suíça, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos, junto com observadores da UNESCO, Conselho da Europa e diretores de três importantes educacionais nacionais - do Bacharelato francês, do Conselho de Diretores do Certificado Geral de Educação de Oxford e Cambridge, e do Conselho de Diretores do Programa de Seleção das Universidades.

Os anos de 1968 e 1969 foram decisivos. Em 1970 o número de escolas participantes chegou a quinze e mais de setecentos candidatos prestaram o exame experimental. Houve também uma crescente conscientização entre as autoridades educacionais de que valia a pena reconhecer o IB lado a lado com os diplomas e certificados nacionais.

Período introdutório(1970-1976)

A exequibilidade do projeto tinha sido claramente demonstrada: a Fundação Ford ofereceu um financiamento adicional para o primeiro estágio(1970-72) de um período experimental de seis anos (1970-76). Esta doação foi seguida de contribuições do Twentieth Century Fund, do Dulverton Trust, da Fundação Gulbenkian, do Mountbatten Fund e de muitas outras organizações. Várias dessas contribuições foram renovadas para o segundo estágio(1973-74) acompanhadas de doações oriundas dos governos da República Federal da Alemanha, dos Países Baixos e do Reino Unido. Durante este período experimental, a administração do IB era ligada a uma Unidade de Pesquisa do Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, responsável pela contínua avaliação do projeto.

Em abril de 1974 o governo francês patrocinou uma conferência de uma semana para avaliar o projeto e fazer recomendações para o futuro. Estiveram pre-

sentos 63 participantes de 23 nações, incluindo especialistas nomeados pela UNESCO. A unânime recomendação desta conferência foi que o trabalho do Escritório Central IBO deveria continuar, numa mais próxima associação com os governos e com a UNESCO. Como resultado, foi aprovado por unanimidade o esboço de uma resolução proposta pelo Canadá, Egito, Irã, Malta, Ilhas Maurício, México, Marrocos, Nigéria, Suíça, Tanzânia, Togo, Uruguai e Reino Unido pedindo ao Diretor Geral da UNESCO para estudar quais passos deveriam ser dados, a partir de 1977, para ajudar com a continuação dos trabalhos do IBO.

Todas as pesquisas realizadas entre as escolas participantes, governos, universidades e outros especialistas educacionais, durante os anos experimentais de 1973 e 1974, mostraram que valia a pena estabelecer o International Baccalaureate como uma instituição permanente tornando-o acessível a outras categorias de escolas e alunos. O IBO estabeleceu como prioridade obter apoio inter-governamental para seus serviços.

Em 1976 o número de escolas tinha subido para 55. Havia 1600 candidatos para os exames e o diploma já era reconhecido em 37 países.

Período operacional(desde 1976)

A primeira prioridade era estabelecer uma estrutura administrativa apropriada para a organização em crescimento. Um escritório tinha sido aberto em Nova York em 1975, e havia agora um centro para o desenvolvimento de línguas em Southampton, Inglaterra. Em 1977, M. Gérard Renaud, um antigo colaborador de Alec Paterson, foi nomeado Diretor Geral do Escritório Central em Genebra. Representantes regionais foram nomeados sucessivamente na América Latina, Sudeste da Ásia e Austrália.

Diante da expansão em diferentes níveis, o Conselho do IB adotou como medida prioritária assegurar uma base financeira sólida. Como o apoio das fundações havia se reduzido a uma pequena parcela da renda do IBO, deixando a maior carga tributária para as escolas, decidiu-se abordar os governos para pedir apoio financeiro anual. Isto foi feito na primeira Conferência Inter-Governamental realizada em Haia em fevereiro de 1976, a convite do Ministro da Educação dos Países Baixos. Os 15 países que compareceram elaboraram um plano de ação

para tal financiamento. Esta ocasião auspiciosa foi o começo de uma série de conferências de apoio ao IBO.

A segunda conferência foi realizada em Londres em 1978. Promovida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Secretariado da União das Nações Britânicas(Commonwealth Secretariat) 32 países unânimes aprovaram uma resolução que assegurava ao IBO a estrutura apropriada e o apoio financeiro para suas atividades. Uma consequência imediata foi o estabelecimento da Conferência Permanente de Governos do Bacharelato Internacional cujos membros da África, América do Norte, Ásia e Europa pediram em 1980 para contribuírem anualmente.

Em 1981 o governo belga patrocinou a 3a. conferência em Bruxelas cujo principal tema foi um Plano Decenal. O Plano estabelecia um programa de contínua expansão, identificando cidades em todas as partes do mundo onde se deveria considerar a presença do IB em pelo menos uma escola.

Em 1983 Dr. Roger Peel foi nomeado Diretor Geral e neste mesmo ano começaram a oferecer uma segunda sessão de exames em Novembro para escolas que seguiam o calendário do hemisfério sul.

Em 1984 o programa do IB se havia expandido tanto que se tornou necessário desenvolver um plano atualizado para o período de 1985-1990. Este documento foi completado em julho de 1985 para servir como um dos principais itens na agenda da 4a. Conferência Inter-Governamental em Trieste organizada pelo governo italiano em outubro de 1985.

Paralelamente às medidas tomadas pelos governos, as escolas participantes formaram a Conferência Permanente dos Diretores das Escolas do IB. Seus membros concordaram em se encontrar todos os anos para revisar, juntamente com os responsáveis pelo escritório central, os meios de melhorar o currículo, exames, administração e finanças.

Situação presente e perspectivas futuras

Desde 1970(IB General Guide,1987), 45.000 candidatos de mais de 125 nacionalidades já se submeteram aos exames do IB. Só em maio de 1985 havia

quase 8.000 candidatos. O número de escolas participantes cresceu de 55 em 1976 para quase 300 em menos de dez anos.

Tal demanda colocou uma pesada carga administrativa nos ombros do escritório central, em particular após a implementação da sessão de exames de novembro e o acréscimo do espanhol como uma terceira língua oficial junto com francês e inglês.

Os exames são desenvolvidos por mais de um escritório: as línguas pelo escritório de Southampton e o resto em Genebra, Londres e na Universidade de Bath, Inglaterra, tudo sob a supervisão do Diretor de Exames.

Simultânea à sua expansão em números, o IB tem estendido sua missão internacional para uma segunda área: a de colaboração e coexistência lado a lado com sistemas nacionais. Algumas vezes a decisão dos governos de incorporar o IB em algumas escolas estaduais foi motivada pela vontade de facilitar a adaptação de alunos estrangeiros aos programas destinados a comunidades locais ou regionais. Outras vezes o IB foi escolhido livremente por escolas como substituto ou suplemento ao sistema nacional, como reconhecimento de sua filosofia de educar crianças através de um currículo rigoroso e de alta qualidade. (Fonte principal do "Breve Histórico do IB": IB, General Guide, 1987)

A idéia de uma língua comum, mas não única, e de um interesse comum na procura de soluções para pontos de conflitos insolúveis, só pode ser vista como louvável. Não podemos ficar sempre de guarda à procura de complôs maquiavélicos por parte de blocos de interesse hegemônico. A simplificação dos inimigos comuns personificados no "imperialismo ianque", ou no "perigo vermelho", ou na "ditadura do proletariado", ou nos "judeus", "católicos", "protestantes", "muçulmanos", tem servido de instrumento para uma minoria de fanáticos, infelizmente muito ativos, que acaba conseguindo um grande número de adeptos às suas teorias destrutivas.

Por isso que a idéia de formar uma massa crítica atuante a nível internacional parece-me extremamente útil.

No próximo capítulo iremos localizar nossa pesquisa dentro da teoria da pesquisa educacional. Iremos examinar as opções paradigmáticas que existem na área da educação e o porque da escolha de um paradigma qualitativo para a análise do tema. Abordaremos o assunto dos paradigmas distinguindo suas três dimensões, a metafísica, a metodológica e a sociológica, e, a partir destas três dimensões, listaremos os pressupostos que nos guiaram na análise do currículo. Iremos também discutir as metáforas que, estabelecendo a ligação entre o abstrato e o concreto, desempenham importante papel na conceituação dos paradigmas, na poesia, e no dia-a-dia das pessoas.

Todos esses elementos foram originados das construções dos respondentes da pesquisa: a escolha do paradigma, os pressupostos filosóficos, metodológicos e sociológicos, e as metáforas só se concretizaram a partir da realidade analisada. Nenhuma decisão prévia havia sido tomada quanto a estes elementos. O tema foi o fio condutor da pesquisa.

NOTAS

¹ Numerosos estudos filosóficos, trabalhos de psicologia pura e aplicada se devem a John Dewey: *Psychology of Number*(1895), *Interest as Related to Will*(1895), *Ethical Principles Underlying Education*(1897), *My Pedagogic Creed*(1897), *The School and Society*(1900), *Psychology and Social Practice*(1901); *The Educational Situation*(1902); *The Child and the Curriculum*(1902); *Relation of Theory to Practice in the Training of Teachers*(1904), *The School and the Child*(1906), *Educational Essays*(1910) *How we think*(1910), *The Schools of Tomorrow*(1913) *Democracy and Education* (1916) *Human Nature and Conduct*(1921), *Experience and Nature*(1925), *The Public and its Problems*(1927), *The Quest for Certainty*(1929), *Art as Experience*(1934), *A Common Faith*(1934), *Logic, The theory of Inquiry*(1938), *Freedom and Culture*(1939), *Knowing and the Known*(1949).

² "Conhecimento e Interesse" foi o título da conferência inaugural de Habermas em Frankfurt; mais tarde, em 1968, saiu um livro seu, *Conhecimento e Interesse*, onde ele desenvolve os fundamentos de sua *teoria dos interesses cognitivos*. Aqui ele postula a unidade indissociável de conhecimento e interesse, tanto para as ciências naturais quanto para as ciências histórico-hermenêuticas, desmascarando a aparente "neutralidade" das ciências naturais, revelando o "interesse" que orienta o processo do conhecimento das mesmas com o interesse técnico de dominação da natureza. Em contrapartida, o interesse que orienta o processo de conhecimento das ciências histórico-hermenêuticas é o da comunicação. (Freitag & Rouanet, 1980) John Dewey vê o interesse como a chave-mestra da relação entre a criança e o currículo. A necessidade da disciplina - sinônimo de dirigismo, controle, predominância da lei, conservadorismo, inércia, rotina e despotismo - só ocorre quando o currículo está distanciado da criança, quando não se relaciona com sua vida. Se a relação entre a criança e o currículo é baseada no interesse, liberdade, novidade, iniciativa, mudança, progresso, aí então chega-se ao método perfeito de aprendizagem, "o único método significativo que é o método da mente ao estender-se e assimilar" (Dewey, 1956, p. 9)

³ Aculturação- prefixo a (aproximação, direção, aumento, acrescentamento, mudança de estado, transformação) + culturação (originário de cultura conceito a ser desenvolvido no Capítulo 6.)

CAPÍTULO 2

PARADIGMAS , METÁFORAS E CURRÍCULO

Se quisermos entender a natureza, se quisermos dominar nosso ambiente físico, devemos usar **todas** as idéias, **todos** os métodos, e não somente uma parcela deles. (Feyerabend)

Kuhn(1987) definiu paradigma como realizações científicas universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

Nenhuma atividade científica de importância, diz Kuhn(1970), pode se realizar fora das estruturas de um paradigma e sem o apoio de uma comunidade científica. Uma vez que o paradigma tenha atendido um alto nível de maturidade, que a articulação entre suas diversas dimensões esteja bem desenvolvida, isso significa que o paradigma atingiu o estatuto de ciência normal. A ciência normal representa uma tradição de pesquisa coroada de êxitos científicos que, daí por diante, serve de norma às pesquisas subseqüentes. Um paradigma atinge o estatuto de ciência normal porque ele consegue melhor que qualquer outro, resolver certos problemas considerados importantes pelo grupo de especialistas.

Quando o paradigma existente deixa de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza cuja investigação fora anteriormente dirigida pelo paradigma, ocorrem as revoluções científicas. Elas são transições de um paradigma para o outro e são chamadas de revoluções por sua semelhança com as revoluções políticas que geralmente se iniciam por um sentimento crescente de que as instituições deixaram de responder adequadamente aos problemas e que necessitam de mudanças.

A ciência normal, segue Kuhn, consiste em ampliar o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularmente relevantes, aumentando-se a correlação entre esses fatos e predições do paradigma e articulando-se ainda mais o próprio paradigma. Os cientistas em sua maioria ocupam-se de "trabalhos de limpeza", pois, não trazem à tona novas espécies de fenômeno mas sim somente aqueles que os limites do paradigma determinam. Embora isso possa ser visto como um defeito, ao concentrar esforços numa área às vezes até mi-

núscula, o paradigma força os cientistas a investigar uma parcela da natureza com tal profundidade e de maneira tão detalhada que de outro modo seria inimaginável. A rejeição de um paradigma implica na aceitação de um outro.

Por que os proponentes de paradigmas competidores fracassam na tentativa de estabelecer um contato completo entre seus pontos de vistas divergentes? Primeiro, porque discordam quanto à lista de problemas que qualquer candidato a paradigma deve resolver; segundo, desde que os novos paradigmas nascem dos antigos, incorporam grande parte do vocabulário e dos aparatos conceituais e de manipulação que o paradigma tradicional já empregara, tais como, termos, experiências e conceitos antigos, apenas estabelecendo novas relações entre si; e terceiro, os proponentes dos paradigmas competidores praticam seus ofícios em mundos diferentes.

A discussão sobre paradigma na pesquisa educacional e nos diversos campos das ciências sociais tomou a forma de controvérsia entre quantidade-qualidade e veio a tornar-se, como apontam os autores Gamboa e Santos Filho(1995), uma das mais importantes questões de nossa época. Para os neopesquisadores, o dilema que se apresenta entre a adoção de um “paradigma quantitativo” ou de um “paradigma qualitativo” exige que tomemos uma decisão extremamente difícil logo de início. A escolha de um paradigma envolve um compromisso valorativo: qual a relevância do tema estudado? o que o pesquisador decide ressaltar com o estudo? quais as finalidades da pesquisa?quais as possibilidades práticas que tem o pesquisador para desenvolver seu estudo(tempo disponível, acesso a material, disponibilidade das pessoas envolvidas na pesquisa, etc.)?

De qualquer modo, a partir do momento que desenvolvemos os “trabalho de limpeza” sugerido por Kuhn, caímos no perigo de estreitar nossas perspectivas de análise. O que se ganha em profundidade ao concentrar esforços na investigação de uma parcela da natureza, perde-se em abrangência; por outro lado, se aumentamos a abrangência, acabamos por sacrificar a profundidade. É um “jogo de perdas e ganhos”(Gamboa & Santos Filho, 1995, p. 8), inevitável ao se querer captar uma realidade tão ampla como a realidade social. É como o pintor que, ao esco-

lher a cena que deseja retratar, enquadra-a no que ele considera seu melhor ângulo, pinta-a, e deixa para o apreciador a tarefa de imaginar o resto do cenário.

Guba & Lincoln(1991) situam a discussão dos paradigmas na dicotomia paradigma científico/paradigma naturalístico. O quadro "Contrastes entre Axiomas Positivista e Naturalista"(pag. 51) resume e ilustra esta dicotomia.

Para estes autores, o paradigma científico serviu bem às ciências "duras" e foi utilizado pelos cientistas sociais na esperança de que iria funcionar igualmente bem para eles. Mas o método provou ter muitas falhas. Um paradigma científico, baseando-se na experimentação como técnica fundamental, vê a verdade como algo confirmável, isto é, a verdade é uma hipótese que deve ser confirmada por um experimento real. As hipóteses são derivadas por dedução de uma teoria *a priori*; quando hipóteses suficientes derivando de uma teoria em particular tenham sido verificadas, isto significa que a teoria tem sua validade.

Um paradigma naturalístico, baseado em pesquisa de campo como técnica fundamental, vê a verdade como algo inevitável, isto é, como algo que no final das contas é inescapável.

O pesquisador do método científico, seguem Guba & Lincoln, vê o mundo como uma série de entidades reais e processos fixos e fragmentáveis em séries de subsistemas independentes. Os fragmentos são chamados de variáveis e estas variáveis, e particularmente suas relações expressadas como hipóteses, formam o foco para uma investigação disciplinada. É claro que há muitas outras variáveis que podem mascarar ou simular as variáveis independentes ou dependentes e os efeitos confundidores destas outras variáveis devem ser eliminados ou controlados. Assim o pesquisador tende a ver os fenômenos com os quais ele lida como existentes e passíveis de ser encontrados no mundo real e fragmentáveis em subsistemas que podem ser manipuláveis com algumas variáveis de cada vez a fim de que o pesquisador possa chegar à verdade(sem aspas).

Os pesquisadores naturalistas fazem virtualmente a conjetura oposta. Eles focalizam as realidades múltiplas que, como camadas de uma cebola, aninham-se dentro ou se complementam umas às outras. Cada camada apresenta uma perspectiva diferente da realidade e nenhuma pode ser considerada mais "verdadeira" que a outra. Os fenômenos não convergem para uma forma única, uma "verdade"

única mas divergem em muitas formas, múltiplas "verdades". Além disso, as camadas não podem ser descritas ou compreendidas em termos de variáveis independentes ou dependentes; pelo contrário, estão intimamente inter-relacionadas para formar um padrão de "verdade". Estes padrões devem ser investigados menos para fins de predição e controle e mais para fins de compreensão.

O paradigma científico pressupõe que o pesquisador não terá nenhuma influência nos fenômenos estudados e nem que os fenômenos estudados terão influência no pesquisador. O paradigma naturalístico, ao contrário, pressupõe que todos os fenômenos são caracterizados pela interatividade e descarta a neutralidade da investigação, até mesmo nas ciências "duras". Guba & Lincoln(1985, pp.162-170) apresentam uma série de exemplos da história da ciência que demonstram a influência dos valores na investigação científica: *Lavoisier e o oxigênio*, onde é demonstrado que razões como nacionalismo e crenças metafísicas influenciaram na difusão do experimento pelo qual Lavoisier descobriu o "novo gás"; *Darwin e Lamarck: Acaso ou propósito?* ; *Pasteur e Pouchet e a geração espontânea*. Escolho para relatar o caso de Galileu e a Igreja porque é considerado um dos clássicos.

No século 17, Galileu foi censurado pela Igreja por suas propostas para uma "nova" astronomia. Muito do seu trabalho dependia do uso do telescópio, instrumento que ele havia amplamente melhorado e colocado em uso de maneira sem precedentes até então. Era a época que os investigadores de vanguarda estavam passando de pressupostos pre-positivistas para positivistas, mas os valores de grande maioria continuavam a refletir a visão pre-positivista, em Comte denominada de "teológica". Galileu convidou os representantes da Igreja(professores de Pádua!), que deveriam examiná-lo, para ver a lua através do telescópio, para que vissem por si mesmos as maravilhas que aquele aparelho ajudaria a vislumbrar. Mas eles recusaram porque, na sua visão pre-positivista, tentativas de estudar a natureza de maneira ativa era considerada intervencionista e não-natural o que acabaria distorcendo o que estava sendo aprendido. Os produtos da intervenção(experimentos?) nunca poderiam ser fiéis representantes da natureza.

Galileu foi reprimido não somente porque seus ensinamentos discordavam daqueles transmitidos pela igreja mas também porque eles eram baseados no que

era considerado um padrão *ilegítimo* de investigação. Eram os seus valores científicos, tanto quanto suas crenças, que impediram os inquisidores de olhar pelo telescópio.

Uma outra diferença marcante entre o paradigma científico e o naturalista é que este último não despreza o conhecimento tácito enquanto que o outro só leva em consideração o conhecimento proposicional. Polanyi(1966)define *conhecimento proposicional* como aquele que pode ser expressado em forma de linguagem e *conhecimento tácito* como as intuições, apreensões, sentimentos que não podem ser expressados em palavras mas que de alguma forma são conhecidos pelo sujeito - e.g., a denotação de uma palavra, que é o seu significado particular, explícito, e a conotação, uma sugestão ou implicação além do sentido literal.¹

A investigação científica limita-se exclusivamente ao conhecimento proposicional; está na essência deste método fazer proposições explicitamente em forma de hipóteses que são testadas para determinar sua validade. Em contraste, a investigação naturalista permite e encoraja o conhecimento tácito e conotativo a fim de formar uma teoria e melhorar a comunicação nas fontes de informação.

O investigador científico, nas palavras de Guba & Lincoln(1991), desenvolve “extensões de si mesmo para fins de coleta de dados”(p. 72). O investigador naturalístico depende de si mesmo como instrumento talvez porque é frequentemente impossível especificar com precisão o que está sendo investigado.

Contrastes entre Axiomas Positivistas e Naturalistas

Axiomas sobre	Paradigma Positivista	Paradigma Naturalista
Natureza da realidade	A realidade é única, tangível, e fragmentável.	Realidades são múltiplas, construídas e holísticas.
Relação entre o conhecedor e conhecido.	Conhecedor e conhecido são independentes, um dualismo.	Conhecedor e conhecido são interativos, inseparáveis
Possibilidade de generalização	Generalizações desvinculadas do tempo e contexto(nomotéticas). ²	Hipóteses vinculadas ao tempo e contexto(idiográficas) ³ .
Possibilidade de relações causais	Há causas reais, temporariamente precedentes ou simultâneas aos seus efeitos.	Todas as entidades em estado de configuração mútua sendo impossível distinguir causas de efeitos.
Papel dos valores	Investigação livre de valores.	Investigação vinculada aos valores.

Fonte: Guba & Lincoln(1985)*Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications. (p. 37)

O paradigma e suas dimensões

Segundo Deblois(1988) um paradigma constitui-se de três dimensões essenciais: uma dimensão metafísica, uma metodológica, e uma sociológica.

Em sua dimensão metafísica, um paradigma é, ao mesmo tempo:

- um conjunto de crenças recebidas da tradição;
- um conjunto de questões relativas à natureza dos fenômenos ou das entidades fundamentais;
- uma especulação metafísica;
- uma ou mais generalizações simbólicas aceitas sem questionamento.

Graças à dimensão metafísica, os cientistas possuem uma visão global das coisas. Neste nível, encontramos os postulados e pressupostos filosóficos implícitos ou sub-entendidos que guiam intuitivamente os cientistas em suas atividades de pesquisa.

Entretanto, o sentido mais fundamental do paradigma, segundo Deblois, é o da ordem do método, da instrumentação e da prática. Esta dimensão refere-se particularmente aos aspectos concretos e técnicos da conduta científica. Um paradigma chega finalmente a se impor graças sobretudo aos sucessos repetidos da instrumentação posta à disposição dos cientistas dentro do paradigma. Kuhn descreve esta dimensão como fornecedora;

- das ferramentas conceituais, modelos, metáforas e analogias;
- de uma instrumentação ou aparelhagem particular;
- de "exemplares", isto é, de abordagens concretas para a resolução de certos problemas.

É sob este ângulo que o paradigma toma a forma de uma atividade orientada para a solução de problemas concretos que tenham sido previamente identificados como significativos e dignos de estudo dentro do quadro do paradigma. Os conceitos, modelos, metáforas e analogias devem servir para solucionar quebra-cabeças que resistem a toda e qualquer solução; permitem a elaboração de novas ideias e servem de ponte entre o bem conhecido e o ainda desconhecido; estabelecem a ligação entre a linguagem científica e o mundo exterior que o cientista se esforça para descrever e explicar.

É evidente, diz Deblois, que a escolha de metáforas ou de analogias decorre naturalmente dos pressupostos filosóficos antecedentes à atividade científica. Em outras palavras, as metáforas ou analogias são escolhidas em função da compreensão da natureza dos fenômenos estudados tal qual é sugerido pela dimensão metafísica do paradigma.

Uma das descobertas mais importantes feitas por Kuhn, diz Deblois(1988), foi a de compreender a importância da dimensão sociológica de um paradigma, isto é, conceber um paradigma científico como aquele que inclui uma cultura, um conjunto de hábitos científicos ou de compromissos comuns, da parte de uma comunidade científica.

Visto sob o ângulo sociológico um paradigma pode ser descrito como:

- um espaço de compromisso profissional que precede mesmo a existência de conceitos, leis, teorias;
- um conjunto de instituições políticas;
- um resultado científico bem sucedido e reconhecido universalmente;
- uma matriz disciplinar (disciplinar no sentido de uma bagagem comum de conhecimentos à disposição dos praticantes de uma mesma disciplina).

Ao analisarmos o currículo do Bacharelato Internacional da Escola Graduada de São Paulo, sob a ótica do paradigma construtivista e utilizando o método dialético-hermenêutico de Guba & Lincoln(1989), partimos de alguns pressupostos que funcionaram como alicerces nesta nossa construção:

O primeiro pressuposto assume que as realidades não existem objetivamente fora das pessoas e que as pessoas constroem as realidades sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que as levam à construções compartilhadas. Tais realidades socialmente compartilhadas, entretanto, em nada se assemelham à "realidade" positivista pois não há nenhuma realidade a não ser aquela criada pelas pessoas ao tentarem fazer sentido do ambiente que as rodeia.(Guba & Lincoln, 1989) A realidade social é portanto o produto da invenção humana. (Greenfield, in Evers & Lakomski, 1991)

O pressuposto do paradigma construtivista é em tudo diferente daquele do paradigma científico; este fundamenta-se ontologicamente na hipótese positivista de que existe uma realidade social objetiva guiada por leis naturais imutáveis, e,

epistemologicamente, baseia-se na existência da separação entre observador e objeto de observação, o que possibilita o observador permanecer fora da arena do observado, nem influenciando-a e nem por ela sendo influenciado.

A discussão de cultura apresentada por Forquin(1993), origina o segundo pressuposto: que existe entre educação e cultura uma relação íntima e orgânica e que o empreendimento educativo tem por responsabilidade transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura.

O conceito de cultura apresenta uma tensão entre uma faceta coletiva e universalista e uma faceta individual e diferencialista, como observa Forquin(1993). Podemos considerar a cultura como herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual que “transcende as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade.”(Forquin, 1993, p. 12). A cultura é também vista como “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular.”(Forquin, 1993, p.12)

É responsabilidade da educação proceder à transmissão e perpetuação da cultura em seu duplo aspecto, o aspecto coletivo e o diferenciado.

Em Apple(1981) e Habermas(1995) encontro bases para sintetizar o terceiro pressuposto ainda relacionado à cultura: que é possível educar para a tolerância através de um aprendizado multicultural que nos leve à apropriação, a nível mundial, de uma tradição seletiva e, conseqüentemente, de um universalismo normativo para tentarmos resolver atritos entre etnias, convicções religiosas, hábitos culturais e diferenças sociais.

Apple(1981) afirma que num nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível da história, há um processo de seletividade da tradição no sentido da escolha de certos significados e práticas que são negligenciados e excluídos em favor de outros significados e práticas dentro de uma cultura dominante e que as instituições educacionais são os principais agentes transmissores da eficiente ideologia dominante.

O processo da educação, diz Apple, os processos de treinamento mais amplamente social em instituições como a família, as definições práticas e organiza-

ção de trabalho, a tradição seletiva num nível intelectual e teórico, todas estas forças estão envolvidas num contínuo fazer e refazer de uma eficiente cultura dominante, e delas depende a realidade experienciada e construída dentro de nossas vidas.

As escolas, nas palavras dos sociólogos britânicos do currículo, não somente "processam" pessoas; elas também "processam conhecimento". Elas agem como agentes de hegemonia cultural, como agentes de tradição seletiva e de incorporação cultural. Como instituições, elas não somente são agentes de distribuição de uma eficiente cultura dominante: elas ajudam a criar pessoas (com significados e valores apropriados) que não vêem nenhuma outra possibilidade mais séria do que o conjunto cultural e econômico agora existente. Após a derrocada do comunismo, há o enorme perigo de uma unanimidade com relação à ideologia de uma sociedade capitalista, ocidental, baseada nos valores de mercado. Os conceitos de ideologia, hegemonia e tradição seletiva são portanto essenciais na investigação das relações entre currículo e reprodução cultural e econômica.

Num ensaio "A Aspiração da Universalidade Hermenêutica"(citado em Habermas, 1995), Habermas rejeita a posição de Gadamer de que não podemos transcender o horizonte de nossa tradição. Devemos não só ter a possibilidade de criticar os preconceitos vinculados à tradição como também devemos efetuar uma apropriação seletiva desta tradição ao rejeitarmos alguns dos seus conteúdos.

"Um elemento da condição moderna é que devemos ter a possibilidade de questionar as tradições. A história nunca pode ser verdadeiramente nossa mestra num sentido afirmativo. Na medida em que podemos aprender alguma coisa da história, só aprendemos a partir de experiências negativas. Devemos ter a possibilidade de recuar para decidir que situação queremos continuar e quais as que não queremos." (Habermas, 1995)

Em Marcuse(1973) encontro as bases para chegar ao quarto pressuposto: que é imperativo resistirmos à unidimensionalidade do homem e que a educação, nela incluindo a ciência e a escola, tem a incumbência fundamental de ajudar nesta resistência. A cultura é vista como uma possível via de resistência a ser desenvolvida dentro de um currículo que conta com três elementos básicos e extremamente úteis na tarefa: 1- uma clientela oriunda de várias etnias, crenças e nacionalidades, dotada de grande poderio econômico que lhe dá a possibilida-

de de intervir nos destinos do mundo; 2- um corpo administrativo e docente culturalmente privilegiado; 3- independência política, econômica e religiosa face a governos e sistemas.

A ideologia da sociedade industrial, diz Marcuse(1973), permeia os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação que trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à falsidade. E, ao fixarem esse produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida.

É um bom estilo de vida, continua Marcuse(1973) e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa.

A tendência pode ser relacionada com uma evolução no método científico: operacionalismo nas Ciências Físicas, behaviorismo nas Ciências Sociais. A característica comum é um empirismo total no tratamento dos conceitos; o significado destes é restringido à representação de operações e comportamento especiais.

A adoção do ponto de vista operacional abrange muito mais do que a mera restrição do sentido no qual compreendemos "conceito", porém significa modificação de grande alcance em todos os nossos hábitos de pensar pelo fato de não mais nos devermos permitir usar como instrumentos de nosso pensamento conceitos para os quais não possamos dar uma justificativa adequada em termos de operações.

Fora do estabelecimento acadêmico a modificação de grande alcance de todos os nossos hábitos de pensar é mais séria. Serve para coordenar idéias e metas com as que são reclamadas pelo sistema prevalecente, para incluí-las no

sistema e para repelir as que sejam irreconciliáveis com o sistema. O reinado de tal realidade unidimensional não significa o domínio do materialismo e que as ocupações espirituais, metafísicas e boemias estejam desaparecendo. Pelo contrário, há bastante promoções do género "Worship together this week", "Why not try God", Zen, existencialismo e estilos exóticos de vida. Porém tais formas de protesto e transcendência não mais são contraditórias ao *status quo* e não mais são negativas. São antes a parte cerimonial do behaviorismo prático, sua negação inofensiva, rapidamente digerida pelo *status quo* como parte de sua dieta salutar.

O pensamento unidimensional é promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, deste e daqueles, é povoado de hipóteses autovalidadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tomam definições ou prescrições hipnóticas. Por exemplo, "livres" são as instituições que operam(e são operadas) nos países do Mundo Livre; outras formas transcendentais de liberdade são, por definição, anarquismo, comunismo ou propaganda. "Socialistas" são todas as invasões da livre empresa não-realizadas pelo próprio livre empreendimento(ou por contratos governamentais), como o seguro de saúde universal e amplo ou a proteção da natureza contra a comercialização arrasadora ou a criação de serviços públicos que possam ferir o lucro privado. Essa lógica totalitária de fatos consumados tem sua correspondente no Mundo Comunista. Aí, liberdade é o estilo de vida instituído pelo regime comunista, e todas as outras formas transcendentais de liberdade são capitalistas. O movimento do pensamento encontra barreiras que parece serem os limites da própria Razão.(Marcuse, 1973, p.34)

A racionalidade tecnológica revela o seu carácter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo.

Com Garaudy(1983) chegamos ao quinto pressuposto: que é preciso repensar os caminhos de uma civilização fundada em três postulados - a redução do homem ao trabalho e ao consumo, do espírito à razão, e do infinito ao quantitativo. Tal civilização só pode levar-nos ao suicídio por ausência de finalidade e por excesso de meios. São as tais "sociedades desenvolvidas" que só criam o que Marx chama de "necessidades supérfluas" ou "apetites imaginários" subordinando as pessoas à acumulação de riquezas e de novos "apetites imaginários inumanos, refinados e inaturais".

A noção de desenvolvimento é baseada num critério puramente económico, no crescimento quantitativo da produção e do consumo, sem referência a um projeto humano ou a uma qualidade de vida. É em função de tais critérios, reme-

tendo-se a um "Produto Nacional Bruto", que se comparam hoje, e se hierarquizam, as sociedades e os povos. (Garaudy, 1983) "O crescimento é o deus escondido de nossas sociedades. Este deus escondido é um deus cruel: ele exige sacrifícios humanos."(Garaudy, 1976, p.9)

Os países do Terceiro Mundo, continua Garaudy(1983), reivindicam uma transformação radical no mercado de matérias-primas, o aumento de sua parcela no comércio dos produtos manufaturados, e um poder de intervenção no sistema monetário internacional. Os países industrializados, contudo, não se dispõem a renunciar às vantagens tiradas do controle que exercem sobre os mercados de matérias-primas e de produtos manufaturados. É a colonização em sua nova fase.

Do século XVI ao fim do século XX três postulados fundamentam o desenvolvimento da nossa civilização ocidental:

1- o postulado da primazia da ação e do trabalho como valor fundamental. A festa, a dança como símbolo do ato de viver, da poesia, da livre criação têm sido relegados como gestos não utilitários;

2- o postulado da primazia da razão. A razão tem o poder de solucionar todos os problemas e os únicos problemas reais são os que a ciência pode resolver. A questão é o *como* e nunca o *por que*. Podemos distinguir na humanidade três períodos fundamentais: aquele em que o poder da natureza supera o do homem e em que, por consequência, este tem que debater-se pela sobrevivência; aquele em que o poder do homem supera o da natureza; e o do século XX em que o poder do homem supera o poder do homem.

3- o postulado do "mau infinito", o infinito puramente quantitativo, do crescimento da produção e do consumo.(Garaudy, 1983)

A crise exige uma mutação radical não somente do regime de propriedades e de estruturas de poder, mas da cultura, da escola, da religião e da fé, da vida e do seu sentido. É preciso mudar o mundo e mudar a vida. É preciso partir não das ideologias que nos opõem mas dos problemas que nos são comuns.

A escola e a universidade são constestadas por Garaudy em seu conteúdo, no valor do saber e da cultura por elas transmitidos, no papel social do ensino, nas estruturas das instituições universitárias e escolares. O saber que é passado à juventude mascara a realidade em vez de revelá-la. As ciências humanas são

acusadas de manipular os fenômenos, tal e qual as ciências da natureza, destruindo a personalidade em vez de desenvolvê-la. O objeto do ensino institucionalizado é integrar a criança para lhe preparar para exercer uma função na sociedade de acordo com aquilo que essa sociedade necessita e não de acordo com as possibilidades de realização do seu potencial. (Garaudy, 1972)

Ainda em companhia de Garaudy(1983) concluímos nosso sexto pressuposto: partindo da convicção de que o planeta Terra está em perigo de ser destruído, pressupomos que somente através de um verdadeiro “diálogo das civilizações” - um diálogo onde cada um esteja convencido de que tem algo a aprender do outro e que foi interrompido por seis séculos de desprezo pelas culturas não-ocidentais(aí incluídas as culturas negras, índias, orientais) - é possível construir um projeto para a humanidade. “Essa tomada de consciência, em nosso século, do diálogo das civilizações e de sua fecundidade, não tem apenas um interesse histórico, representa um papel prospectivo para a invenção do futuro.”(Garaudy, 1983, p.80)

Do Renascimento, diz Garaudy, nasceu o colonialismo e o capitalismo. O colonialismo formou uma sociedade ocidental que pretende fazer deste homem técnico a medida de tudo(“O homem é a medida de todas as coisas” disse Protágoras), o único centro de iniciativa histórica, e o único criador de valor, negando ou destruindo, em consequência, todas as culturas não ocidentais, todas as outras maneiras de pensar e de viver, o vínculo do homem com a natureza, com os outros homens, com o divino. O capitalismo formou uma sociedade que criou o homem ocidental unidimensional: aquele que espera, de um desenvolvimento sem fim das ciências e das técnicas, a satisfação de sua vontade de poder e de lucro.

Para a tomada de consciência da unidade do homem sempre em nascimento e em crescimento, tanto no seu passado como no seu futuro, um verdadeiro diálogo das civilizações ajudaria sem dúvida a verificar as seguintes hipóteses de trabalho:

1- que toda explosão cultural é precedida de uma implosão, isto é, de uma convergência, de múltiplas contribuições culturais. O “milagre grego” bebia nas fontes do Egito, da Índia, da Pérsia e de toda a bacia mediterrânea; a Renascença européia seria ininteligível sem as contribuições da expansão árabe, das inva-

sões mongóis veiculando contribuições chinesas, sem a descoberta não somente da Grécia e de Roma mas da Pérsia e mais tarde das civilizações ameríndias;

2- que a hegemonia é contingencial, ou seja, que a superioridade técnica e militar não implica necessariamente na superioridade cultural e do projeto humano dos vencedores. Um dos grandes males da história escrita é ter sido feita pelos vencedores que sempre quiseram provar que sua hegemonia era uma necessidade histórica, isto é, que decorria necessariamente da superioridade de sua cultura e civilização. A conquista dos portugueses e espanhóis, destruindo as civilizações anteriores da América, é o fruto exclusivo da sua brutalidade e das suas armas de fogo;

3- que uma história total não pode ser senão uma história dos possíveis humanos, a procura e a reconquista das dimensões perdidas do homem através das ocasiões perdidas da história. O importante é pois sublinhar que, em cada época da história, eram abertas diversas possibilidades e que uma só se realizou.

4- que um projeto de civilização abortado pode ter deixado seu vestígio numa seita religiosa, numa utopia, numa revolta, numa obra de arte sem posteridade imediata e, não obstante, cristalizando nela um projeto de civilização. Saber ler a história como uma infinidade de possíveis pululantes e germinantes. (Garaudy, 1975))

A guerra é a realização última da práxis da dominação: é a dominação no estado puro, diz Dussel. A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. Ele é obrigado a realizar atos contra sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume. A dominação se transforma em repressão quando o oprimido tende a libertar-se da pressão que sofre. A repressão pode ser individual e psicológica, mas sempre é pressão social. Assim as normas culturais são injetadas pela educação e pelo castigo na própria estrutura psíquica da criança, do homem.

O Projeto antropofágico da colonização foi a expansão dialético-dominadora do "mesmo" que assassina o "outro". O Outro que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como o outro é a alienação. Alienar é vender alguém ou fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro. (Dussel, s/d, p. 58)

A lucidez - abertura do espírito para o verdadeiro - não consiste em entrever a possibilidade permanente da guerra? pergunta Levinas(1988). O estado de guerra suspende a moral; ele despoja as instituições e as obrigações eternas de sua eternidade e, daí então, anula, dentro do provisório, os incondicionais imperativos. Ele projeta sua sombra sobre os atos dos homens. A arte de prever e de ganhar por todos os meios a guerra - a política - se impõe, desde então como o exercício da própria razão. A guerra não manifesta a exterioridade e o outro como outro; ela destrói a identidade do Mesmo. A face do outro que se mostra na guerra se fixa no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. Os indivíduos se reduzem a portadores de forças que os comandam sem que eles se dêem conta. A paz dos impérios saídos da guerra repousa sobre a guerra. Ela não devolve aos seres alienados a sua identidade perdida.(Levinas, 1988)

A síntese final, diz Garaudy(1983), é uma diferença radical à pretensa "democracia liberal"; esta exprime no campo político as exigências da economia de mercado e não concebe outro método para resolver as divergências senão o regateio e o compromisso unilateral. A síntese final não implica no aniquilamento da afirmação adversa mas no diálogo, no debate no qual cada um está convencido de que tem algo a aprender do outro. A solução criativa do conflito procura vencer não um adversário mas uma situação de conflito.

A beleza da proposta de Garaudy, diz Franklin de Oliveira(in Garaudy, 1983), repousa no reconhecimento da indestrutível unidade do espírito humano. E ele a faz a uma Humanidade dilacerada que perdeu o sentido cósmico de sua presença no mundo. Para realizar o diálogo proposto por Garaudy é preciso fundar-se numa visão de que a Humanidade, no seu polifonismo cultural, tem múltiplos centros de gravidade que a unidade do espírito humano torna harmônicos e não dissonantes.

O nosso último pressuposto está relacionado com os seis acima: que um currículo, qualquer que seja, nacional, internacional, ou regional, construído de maneira democrática, numa relação dialética entre professores, alunos, pais e administradores, constitui-se numa via de resistência cultural à unidimensionalidade do homem e numa instância onde se poderá pensar um projeto para a humanidade.

Com tais pressupostos em mente, partiremos para analisar o papel que as metáforas e analogias desempenham no desenvolvimento dos paradigmas.

Metáforas como instrumentos conceituais

Ao refletirmos sobre metáforas, é necessário partirmos de duas premissas básicas, diz Kliebard(1982) : a primeira é que metáforas são veículos fundamentais do pensamento humano, isto é, elas não representam simplesmente um ornamento irrelevante e acidental na fala e na escrita; a segunda é que as metáforas não são *estradas marginais(!)* que impeçam o acesso ao pensamento lógico e direto. "As metáforas representam uma maneira fundamental que os seres humanos desenvolveram para expressar e organizar seu mundo, especialmente o mundo que jaz por detrás da percepção imediata"(Kliebard, 1982, p. 13)

Em seu trabalho considerado um clássico, Lakoff & Johnson(1980) provaram que as metáforas fazem parte da nossa vida diária não somente na linguagem como também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual comum - em termos do qual nós pensamos e agimos - é fundamentalmente metafórico por natureza. Os conceitos que governam nosso pensamento não são simplesmente substâncias do nosso intelecto. Sem a gente se dar conta, eles governam o funcionamento de nossa vida diária, nos detalhes mais mundanos possíveis, estruturam o que percebemos, o que experienciamos e o que fazemos todo dia é muito uma questão de metáfora.

Para ilustrar como um conceito metafórico estrutura a atividade diária de *discutir*, eles fazem uso da metáfora "Uma discussão é uma guerra":

- Suas alegações são *indefensáveis*.
- Ele *atacou cada ponto fraco* do meu argumento.
- Suas críticas *atingiram o alvo*.
- Eu *arrasei* com seus argumentos.
- Eu nunca *ganhei* uma discussão dele.
- Se você usar aquela *estratégia*, ele *elimina* você.
- Ele *liquidou* com todos os meus argumentos.

É importante ver, continuam Lakoff & Johnson(1980), que nós não somente falamos das discussões em termos de guerra: nós ganhamos ou perdemos as

discussões. Olhamos para a pessoa com quem discutimos como um adversário. Atacamos as posições dele e defendemos as nossas. Planejamos estratégias. Se achamos uma posição indefensável, nós a abandonamos e tomamos uma nova linha de ataque. Embora não haja nenhuma batalha física, há uma batalha verbal, e a estrutura da discussão - ataque, defesa, contra-ataque - reflete isso.

Tentem imaginar uma cultura onde as discussões fossem vistas não em termos de uma guerra, onde ninguém perde ou ganha, onde não houvesse sentido atacar ou defender, ganhar ou perder terreno. Imaginem uma cultura onde uma discussão fosse vista como uma dança, os participantes como dançarinos, e o objetivo fosse exibir-se de maneira equilibrada e esteticamente agradável. Em tal cultura, as pessoas veriam as discussões diferentemente, vivenciaríamos-nas diferentemente, conduziríamos-nas diferentemente, e falaríamos sobre elas diferentemente. (Lakoff & Johnson, 1980, p. 5)

Este é um exemplo do que significa para um conceito metafórico, ou seja, o conceito de que "Discussão é guerra", estruturar (pelo menos em parte) o que fazemos e como compreendemos o que estamos fazendo ao discutirmos. "A essência da metáfora é compreender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra," dizem Lakoff & Johnson (1980, p. 5)

Outros exemplos de conceitos metafóricos:

Tempo é dinheiro

Isto vai *economizar* seu tempo.

Não *desperdice* tempo.

Eu não tenho tempo para *dar* a você.

Como você *gasta* seu tempo hoje em dia?

Investi muito tempo em você.

Perdi tempo quando fiquei doente.

Daqui pra frente o tempo que eu tiver é *lucro*.

Obrigada por seu tempo.

O tempo na nossa cultura é um bem valioso e limitado. As pessoas são pagas pelo número de horas que elas *gastam*(!) em um certo tipo de trabalho. O fato de considerarmos tempo como dinheiro, ou como um bem valioso e limitado, é um conceito metafórico porque estamos usando nossa experiência diária com dinheiro, bem valioso e limitado, para conceitualizar o tempo. É um conceito típico de nossa cultura pois há outras culturas que não vêem o tempo dessa maneira. (Lakoff & Johnson, 1980)

As metáforas nos paradigmas

Uma das noções básicas do positivismo era que a realidade só poderia ser descrita de maneira precisa através de uma linguagem clara, inambígua, literal e testável. Outros usos da linguagem eram considerados sem valor pois violavam o critério empiricista do significado. "Poderíamos dizer que durante o apogeu do positivismo lógico, a linguagem literal reinava soberbamente" , destaca Ortony (1988, p. 1),.

Entretanto, no novo enfoque, nega-se a possibilidade de um acesso à realidade epistemológica. A idéia central deste enfoque é que a cognição é o resultado de uma construção mental. O conhecimento da realidade, ocasionado pela percepção, linguagem, ou memória, ou outra coisa qualquer, resulta de ir-se além da informação dada. Origina-se da interação desta informação com o contexto no qual ela é apresentada e com o conhecimento prévio dos envolvidos. Nesta visão relativista, o mundo objetivo não é diretamente acessível mas construído com base nas influências limitantes do conhecimento humano e da linguagem. Nesta visão ainda, linguagem, percepção, e conhecimento são inextricavelmente interdependentes.

A abordagem construtivista, continua Ortony(1988), impõe um papel importante para as metáforas na linguagem e no pensamento, mas também tende a quebrar a distinção entre o metafórico e o literal. Desde que, para o construtivista, o significado tem que ser construído em vez de simplesmente ser "lido", o significado dos usos não-literais da linguagem não constituem problema. O uso da linguagem é uma atividade essencialmente criativa, assim como sua compreensão. A posição não-construtivista vê a metáfora como pouco importante, desviante, e parasita do "uso normal" da linguagem.

Metáforas e analogias fazem parte dos instrumentos conceituais de um paradigma. Os humanos, dentro da sua constante procura por uma melhor compreensão do mundo que os cerca, criaram a linguagem, os mitos, as artes, as ciências, por meio das quais eles estruturam a realidade imediata e lhe dão sentido. Assim, as palavras, os nomes, os conceitos, as idéias, e as metáforas tornaram-se instrumentos para apreender e objetivar este mundo em perpétua mudança. Sendo as metáforas utilizadas constantemente na linguagem de cada dia assim

como na escrita poética, elas preenchem igualmente uma função muito importante dentro do processo científico. Uma vez transferida, a imagem metafórica fornece as intuições necessárias ao estudo dos fenômenos apreendidos por último. Assim, as primeiras máquinas inventadas pelo homem foram fontes de inspiração para explicar, por exemplo, o movimento dos astros, o funcionamento dos governos e do corpo humano. (Deblois, 1988)

Quando Newton concebeu o universo como um sistema que operava igual a um relógio, ele possibilitou que outros cientistas desenvolvessem leis que poderiam prever os fenômenos tais quais no sistema de um relógio, dentro dos limites daquele paradigma.

Dentro do paradigma funcionalista, por exemplo, as metáforas dominantes são a da máquina(modelo mecanicista) e a do órgão(modelo organicista). As estruturas sociais são formadas por partes que trabalham juntas em algum tipo de relação para produzir algo ou fazer algo.

Na tradição mecanicista, a imagem da máquina forneceu a metáfora de base e o modelo ideal que veio não somente estruturar a percepção da realidade como também sugerir uma forma ideal que esta realidade devia alcançar. O administrador, imbuído da visão mecanicista, seria levado a perceber não só os aspectos da organização que viriam confirmar seu modelo conceitual como também seria levado a dirigir e estruturar sua organização em função deste modelo. O modelo mecanicista é omnipresente na teoria clássica das organizações(Taylor e Fayol) e no tipo burocrático ideal de Weber a tal ponto que o papel do ser humano se reduz quase totalmente a um apêndice da máquina. (Deblois, 1988)

As máquinas são construídas para executar certas funções mecânicas com o objetivo de obter resultados precisos. A metáfora "máquina" subjacente ao pensamento teórico mecanicista procura uma racionalidade funcional e técnica tal qual a encontramos na relação meio-fim da máquina; tudo é racionalmente agenciado em vista dos objetivos a atingir.

No modelo mecanicista podemos imaginar as pessoas como pequenas engrenagens desta gigantesca máquina que constitui a organização social. Há todo um caráter de impotência inserido neste modelo pois a possibilidade de influir nos destinos da organização limita-se a um rompimento brusco, corajoso e violento,

com poucas possibilidades de ser realizado. A tradição do pensamento mecanicista deu origem às técnicas de gestão onde se limitava o papel do subordinado à execução de tarefas mecânicas. Se de um lado reduzía-se a margem de erros humanos no funcionamento das organizações, paralelamente deixava-se pouco lugar para a capacidade humana de agir com espírito crítico e criador.

Esta maneira de conceber a realidade segundo uma perspectiva mecanicista teve o mesmo impacto sobre o desenvolvimento dos métodos pedagógicos e os programas de ensino. As abordagens pedagógicas que se limitam à simples transmissão de informação e o ensino programado são exemplos de inspiração mecanicista. (Deblois, 1988) Na administração pública, a metáfora da máquina faz-se presente constantemente no vocabulário político: a expressão *enxugar a máquina administrativa* significa cortar gastos.

O modelo organicista pode ser considerado uma evolução na visão das organizações pois fez ressaltar dimensões que até então haviam sido ignoradas pela visão mecanicista. Este novo modelo atribui às organizações, a exemplo do organismo biológico, características de um sistema composto de elementos interdependentes cujo funcionamento integrado contribui para a realização de objetivos comuns: um todo integrado porém distinto do meio ambiente omnipresente com o qual mantem relações de equilíbrio por meio de um processo de adaptação. Graças a esta visão organicista o foco de análise daí por diante passou a recair sobre fenômenos inéditos da vida das organizações e com isso enriqueceu a literatura da administração com conceitos novos.

O conceito de organismo (organismo escolar, por exemplo) implica na idéia de um todo complexo que possui um ciclo de vida, um processo de evolução cuja história vai do nascimento à maturidade e à decadência. À luz desta visão organicista, as organizações se prestam a uma análise em termos de necessidades organizacionais que precisamos satisfazer, de saúde ou de clima organizacional, de papel, de funções, de equilíbrio biológico ou de adaptação, e assim por diante.

Esta concepção organicista propõe igualmente um outro tipo ideal de administrador: o gerenciador de relações humanas, mais consciente das necessidades individuais dos membros da organização, mais preocupado em satisfazer essas necessidades sobretudo aquelas relacionadas com o trabalho no interior das or-

ganizações, mais consciente do impacto do meio-ambiente sobre a organização e portanto mais à escuta; em resumo, um líder preocupado em preservar seus subalternos felizes, dóceis, cooperativos e conciliadores.(Morgan, in Deblois, 1988)

Várias formulações teóricas em administração se inspiraram fortemente nesta concepção organicista: a teoria das relações humanas, a teoria dos sistemas abertos com sua particular insistência nas trocas constantes entre a organização e o ambiente, a importância dada às necessidades psicológicas dos membros, as técnicas administrativas do tipo treinamento por sensibilização, terapia de grupo, ensino de equipe e o currículo centrado no aluno.

O paradigma funcionalista assume que o mundo social é objetivo, real e concreto; que os cientistas, posicionando-se fora deste mundo, podem registrar e acumular fatos sobre ele. Assim sendo, as escolas são funcionais para o sistema social desde o momento em que elas preparem os jovens para o mundo lá fora. O funcionalismo não desafia a ordem social vigente; pressupõe que as coisas estão certas da maneira como elas estão: os cientistas têm simplesmente que encontrar as regularidades subjacentes que guiam as estruturas sociais. É particularmente acrítico por natureza.(Foster, 1986)

Os modelos metafóricos podem restringir e mesmo controlar perigosamente a maneira como nós apreendemos o mundo em que vivemos. As metáforas têm a tendência a gerar elas próprias as soluções para os problemas. Por seu poder quase mágico de dar sentido e vida a uma realidade ainda mal conhecida, a metáfora é susceptível de sugerir aproximações que derivam naturalmente da imagem metafórica projetada sobre a realidade. Por exemplo, o administrador que vê a realidade de sua organização à imagem de uma máquina na certa recorrerá a meios mecanicistas para solucionar problemas administrativos. A concepção mecanicista que ele tem da realidade administrativa lhe sugere certas abordagens em detrimento de outras abordagens possíveis, talvez até mais apropriadas.

Embler(1964) afirma que hoje em dia tem mais importância descobrir o que as metáforas fazem do que o que elas são. Nosso comportamento é uma função das palavras que usamos. Nossos pensamentos não selecionam nossas palavras; na verdade, são as palavras que determinam nossos pensamentos.

Podemos dizer com bastante segurança que a linguagem se desenvolve das condições sociais e ela, por sua vez, influencia o comportamento social...Para as futuras gerações, uma certa época poderá ser conhecida pelas metáforas que escolheu para expressar seus ideais.(Embler, in Strandness, 1964, p. 111)

Se pensarmos que os eventos de nossas vidas são controlados por bruxas, continua Embler, comportamo-nos de uma certa maneira; se atribuirmos nosso destino a probabilidades estatísticas, teremos um outro tipo de comportamento. A analogia do relógio no Deísmo do século 18 ajustou-se tão bem às idéias dos cientistas, poetas e filósofos da época que se tornou uma verdade e Deus um relojoeiro cósmico. Quando uma época abandona certas atitudes, exila suas imagens no limbo dos clichés e novas metáforas tomam o lugar das velhas.

Quando a transferência metafórica é feita, ela tem um efeito de miopia ou de interferência no sentido que certos aspectos da realidade são aumentados e outras características são encobertas pela imagem metafórica.

Entre as metáforas mais correntes que podem ser responsabilizadas por um certo tipo de comportamento destacamos a metáfora da *cidade/selva*. Se pensarmos na cidade como uma selva, acabaremos por adquirir o comportamento de selvagens não respeitando leis, lutando pela sobrevivência a todo custo, passando por cima do direito dos outros, enfim, estaremos descrevendo a vida que muitas pessoas levam na cidade de São Paulo. Esta metáfora entretanto é bastante infeliz e inapropriada pois comparamos pejorativamente os habitantes de uma megalópole desordenada e violenta como São Paulo com a selva onde os indígenas convivem num ambiente de respeito à natureza e a seus semelhantes; talvez seja aquela mesma imagem preconceituosa dos indígenas veiculada pelos filmes de *cowboys* e pelos colonizadores portugueses que ainda povoa nosso imaginário "civilizado".

Outro exemplo do papel das metáforas na maneira como conceitualizamos o mundo em que vivemos é a metáfora da *mãe/terra*. A terra é *virgem*, ela é *fértil*, *fecundada*, falamos de seu *ventre*, de suas *entranhas*, do seu *seio*, da *seiva* e dos *filhos* da terra. Essa visão da terra imprime-lhe respeito, carinho, amor. Não se *desrespeita* ou se *viola* ou se *maltrata* a *mãe/terra*. Mas se a visão da terra é de uma mercadoria de *valor*, algo a ser *conquistado*, *roubado*, *explorado*, aí então a relação é outra. Ela se transforma em *dinheiro*. *Terra é dinheiro*.

Kliebard(1975) apresenta três exemplos de metáforas relacionadas com o currículo:

1- A metáfora da produção - O currículo é o meio de produção e o aluno a matéria prima que será transformada num produto acabado e útil sob o controle de um técnico altamente qualificado. O resultado do processo de produção é cuidadosamente tramado previamente de acordo com rigorosas especificações e quando certos meios de produção demonstram ser inúteis , eles são descartados em favor de outros mais úteis.

2- A Metáfora do crescimento - O currículo é a estufa onde os alunos crescerão e se desenvolverão no seu mais completo potencial sob os cuidados de um sábio e paciente jardineiro. As plantas que crescem na estufa são de todas variedades mas o jardineiro trata-as de acordo com suas necessidades para que cada planta chegue a florescer.

3- A metáfora da viagem - O currículo é uma estrada na qual os alunos viajam sob a liderança de um guia e companheiro experimentado. Cada viajante será afetado diferentemente pela jornada pois seu efeito é pelo menos tanto uma função das predileções, inteligência, interesses e intenções do viajante como dos contornos da rota. Esta variabilidade é não somente inevitável como também maravilhosa e desejável. Por isso, nenhum esforço é feito para antecipar a exata natureza do efeito no viajante; mas um grande esforço é feito para traçar a rota a fim de que a jornada seja rica, fascinante e memorável.

Nossa metáfora predileta para a construção do currículo é a metáfora da construção; mas ela só se aplica ao currículo quando ele é visto como uma realidade dinâmica em permanente renovação, com cada um dos componentes colocando um bloco ou tijolo representando seus interesses, aspirações, visões de mundo. Parte-se de uma estrutura determinada, os alicerces, mas deixa-se espaço para a criatividade. A passividade e a monotonia da escola deve-se muito à alienação do aluno na construção do currículo, na maioria das vezes totalmente alheio aos seus interesses.

O currículo oficial, aberto, os alicerces em nossa metáfora, pode ser igual de uma escola para outra, mas a maneira como ele é interpretado e experienciado

pelos membros da escola é na verdade a sua realidade construída. A criatividade do professor ao adaptar o material didático, a contribuição do aluno ao adicionar sua experiência e sua visão de mundo, a presença dos pais na escola e na interação com o filho, a convivência entre professores, a relação com o pessoal da administração e da manutenção, enfim, o contexto socio-econômico-cultural, são os elementos essenciais na construção do currículo.

A rede (e o pescador), a teia(e a aranha)

As metáforas do globo, do círculo e da teia(web) dominam o paradigma interpretativo utilizado nesta análise. Assim como encontramos todos pertencentes a um mesmo círculo e a um mesmo globo, somos pequenos pontos localizados no emaranhado de uma grande teia. Aprender a conviver com esta nova realidade implica primeiramente em olharmos para nós mesmos, para a realidade imediata, tentar compreender a outra realidade maior que se descortina à nossa volta e qual o nosso lugar nesta nova configuração.

Fax, E-mail, Internet são instrumentos de trabalho e comunicação que já se inseriram no dia-a-dia de muitos de nós. Já começamos a olhar o correio normal ou o simples telefone como lentos e ineficientes. Por detrás desse instrumento que está "plantado" à minha frente, que me olha às vezes desafiante com sua tela vazia, existe um universo de saber tecnológico acumulado do qual poucos mortais participam (embora eu não possa mais pensar em viver sem um computador, seu funcionamento, princípios e lógica são para mim inacessíveis).

É preciso realizar, parece-me, um esforço titânico para posicionarmo-nos criticamente diante dele, o Computador, para não cairmos em sua imensa rede cujo pescador deve estar por trás prestes a nos enredar em sua malha; é preciso vê-lo como um instrumento, e nada mais que um simples instrumento, a serviço do ser humano.

Mas, quem está por detrás dessa rede? Quem é o pescador que está prestes a lançar sua rede sobre todos nós? O pescador é, sem dúvida, o Homem Unidimensional. É ele quem nos ameaça com sua unilateralidade, com sua aparente superioridade lógica, com seus produtos que doutrina e manipulam promovendo uma falsa consciência que é imune à falsidade, como diz

Marcuse. É ele quem milita contra a transformação qualitativa. As redes de MacDonal'd's⁴, de tráfico de drogas, os filmes de violência "enlatada" são os agentes do Homem Unidimensional. E é contra ele que devemos usar nosso pensamento crítico e nossa capacidade de unir-nos uns com os outros a fim de pensar nos meios de derrotá-lo.

Um dos meus entrevistados ilustrou esplêndidamente a necessidade que agora temos de conhecer e dominar a Internet e como essa imagem da teia povoa seu imaginário.

R3:A filosofia por trás da rede, esse símbolo da teia de aranha, é que ela não tem centro que a minha vã ignorância identifique, mas quem está no centro sabe que está lá, certo? e que o nó é tão insignificante no processo, é tão funcional no processo, que é a mesma história: ou eu me aposso do saber ou eu sou um nó funcional, em função de quem *sabe* e não do *saber*. E a aranha existe sim, e ela visita quem ela quer, quem não a visita são os nós. É a teia de aranha que vai me abocanhar se eu não me tornar independente. E para eu me tornar independente eu tenho que me abrir para todos os conhecimentos internacionais, mesmo porque os regionais eu já devia tê-los.

Ao atribuímos características humanas às coisas, como fizemos acima com o computador, estamos realizando o que em poesia se chama de *personificação*. Como seres humanos, podemos entender melhor outras coisas em nossos próprios termos. A personificação nos permite usar nosso conhecimento sobre nós mesmos para obtermos o máximo efeito, utilizarmos a percepção de nós mesmos para ajudar-nos a compreender, por exemplo, as forças da natureza, fatos corriqueiros, conceitos abstratos, e objetos inanimados. (Lakoff & Turner, 1989)

Geertz(1993) ao conceituar cultura, usa uma metáfora tirada de Max Weber: que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu. Geertz então completa: considero cultura estas teias, e a análise da cultura não uma ciência experimental à procura de lei mas uma ciência interpretativa à procura do significado.(p. 5) Por essa metáfora podemos concluir que cultura é um intricado de significados entrelaçados, ligados uns aos outros, sem causas e efeitos, e que tanto os significados quanto os filamentos da teia são produzidos pelo próprio homem durante sua existência.

Vamos agora examinar o uso da metáfora na poesia, território onde ela reina soberana. Por um exemplo de metáfora poética esperamos clarear um pouco mais o seu uso nos paradigmas.

A metáfora poética

Embora estabelecendo sempre a distinção entre significado metafórico e significado literal, os construtivistas vêm a metáfora como característica essencial da criatividade da linguagem e da elaboração do pensamento. Partindo da premissa que o significado tem que ser construído e não simplesmente interpretado por alguém, tanto a criação quanto a compreensão da linguagem são componentes essenciais do processo de apreensão do real. (Ortony, 1988)

A poesia talvez seja uma das formas de linguagem mais completas para estabelecer esta relação sujeito-outro sujeito. Ao empregar imagens, metáforas, símbolos, alusões, a linguagem poética permite que o entendimento se estabeleça de maneira interativa pois permite a construção de um significado comum a partir de significados individuais. É o que aconteceu durante um curso de especialização em Planejamento Educacional em fevereiro de 1995.

Ao iniciar, eu não tinha muita idéia de como o iria encaminhar. Era necessário pensar sobre planejamento educacional e suas implicações técnico-políticas e elaborar um projeto-ação.

Havia um módulo denominado "material instrucional" com os seguintes "objetivos específicos": conceituar sistema, prospectiva, planejamento, programa e projeto, identificar os pressupostos de um plano, e propor uma metodologia para sua elaboração. Os alunos (90 alunos!) tinham de elaborar um projeto para sua área de atuação específica. Era necessário, especialmente, livrar-nos daquele módulo que inclusive trazia um esquema tipo "planejamento passo a passo". Pedí, em espírito, a Carlos Drummond de Andrade, desejando que ele estivesse em boas relações com os querubins e santos, para que viesse nos ajudar nesta tarefa gigantesca. Em qual dos poemas eu poderia encontrar a metáfora para um plano? Eis que no elefante de Drummond encontramos nossa metáfora. O autor fala de sua poesia, o seu elefante metafórico.

Iniciamos o curso lendo o poema juntos, pensando no trabalho que tínhamos a fazer durante aquela semana. A idéia era que cada um dos alunos construísse o seu plano/elefante, de acordo com seus recursos, necessidades, ideais, realidades.

O ELEFANTE
Carlos Drummond de Andrade

Fabrico um elefante
De meus poucos recursos
Um tanto de madeira
tirado a velhos móveis
talvez lhe dê apoio.
E o encho de algodão
de paina, de doçura.
A cola vai fixar
suas orelhas pensas.
A tromba se enovela,
é a parte mais feliz
de sua arquitetura.

Mas há também as presas,
dessa matéria pura
que não sei figurar.
Tão alva essa riqueza
a espojar-se nos circos
em perda ou corrupção.
E há por fim os olhos,
onde se deposita
a parte do elefante
mais fluida e permanente,
alheia a toda fraude.

Eis meu pobre elefante
pronto para sair
à procura de amigos
num mundo enfasiado
que já não crê nos bichos
e duvida das coisas.
Ei-lo, massa imponente
e frágil, que se abana
e move lentamente
a pele costurada
onde há flores de pano

e nuvens, alusões
a um mundo poético
onde o amor reagrupa
as formas naturais.

Vai o meu elefante
pela rua povoada
mas não o querem ver
nem mesmo para rir
da cauda que ameaça
deixá-lo ir sozinho.
É todo graça, embora
as pernas não o ajudem
e seu ventre balofo
se arrisque a desabar
ao mais leve empurrão.
Mostra com elegância
sua mínima vida,
e não há cidade
alma que se disponha
a recolher em si
desse corpo sensível
a fugitiva imagem
o passo desastrado
mas faminto e tocante.

Mas faminto de seres
e situações patéticas,
de encontros ao luar
no mais profundo oceano
sob a raiz das árvores
ou no seio das conchas
de luzes que não cegam
e brilham através
dos troncos mais espessos.
Esse passo que vai

sem esmagar as plantas
no campo debatalha,
à procura de sítios,
segredos, episódios
não contados em livro
de que apenas o vento
as folhas, a formiga
reconhecem o talhe,
mas que os homens ignoram,
pois só ousam mostrar-se
sob a paz das cortinas
à palpebra cerrada.

E já tarde da noite
volta meu elefante,
mas volta fatigado,
as patas vacilantes
se desmancham no pó.
Ele não encontrou
o de que carecia,
o de que carecemos,
eu e meu elefante,
em que amo disfarçar-me.
Exausto de pesquisa
caiu-lhe o vasto engenho
como simples papel.
A cola se dissolve
e todo o seu conteúdo
de perdão, de carícia,
de pluma, de algodão,
jorra sobre o tapete,
qual mito desmontado.
Amanhã recomeço.

Antologia Poética, 1987, p. 126

A metáfora surtiu um efeito estimulante pois, à medida que liamos o poema, cada um que fazia associações e analogias ia se manifestando. Em que consiste a madeira que apoia o seu plano, o algodão e a doçura com que cada um recheia o seu projeto, a cola que fixa literal e simbólicamente o papel e as idéias, as plumas e as flores de pano com que você o enfeita? No corpo do seu plano/elefante, o que representa a tromba feliz, as ricas presas, os olhos fluidos, permanentes, alheios à fraude, a massa imponente e frágil, a pele costurada, a cauda que se enrosca, as pernas que o sustentam(as suas e as dos outros participantes), o ventre balofo(muito inchado de detalhes? ou talvez demasiadamente inchado

para os parques recursos?) as patas vacilantes(será que você conseguirá defendê-lo diante de uma comissão que julga a alocação dos recursos da escola?)

E quando o plano está pronto para sair à procura de amigos/adeptos, quando ele vai pela rua povoada(lido, examinado e criticado pelos membros da escola), num passo desastrado faminto e tocante à procura de sítios, será que somente as folhas e as formigas o reconhecerão? Este mundo que já não crê nos bichos, que já está cansado de planos não elaborados, planos que só ficam no papel, um mundo que duvida das coisas, será que os homens deste mundo não o ignorarão? E volta para casa seu plano/elefante, exausto de pesquisa, com a cola a se dissolver, com o conteúdo a jorrar no tapete, desanimado. No dia seguinte, tudo recomeça:novos planos, novos projetos, novos/velhos adeptos.

A metáfora do elefante serviu-nos como instrumento conceitual: ajudou-nos a elaborar uma noção do que vem a ser planejamento, e até a visualizar um plano. A idéia do plano pode ser vista como nossa construção comum, mas cada um colocou em seu plano individual suas próprias características. O modelo do elefante de Drummond se presta a inúmeras construções imaginárias, e é aí que reside a grandeza do poeta e a utilidade de uma boa metáfora.

Neste momento comparo o meu elefante a esta tese. Já voltei para casa com meu plano, exausta de pesquisa, com a cola a se dissolver, com o conteúdo a jorrar no tapete. Recomecei várias vezes até que cheguei a uma rua povoada que não estava cansada de bichos nem de planos e que recebeu meu elefante com entusiasmo.

No capítulo que se segue, iremos explicar a metodologia utilizada neste estudo. Através da comparação com a metodologia convencional, iremos tentar mostrar como a metodologia da investigação construtivista se adapta ao tipo de realidade observada em nosso caso. O ponto central do capítulo, e da metodologia, é o círculo dialético-hermenêutico, construído pelo pesquisador e seus respondentes à medida que se propõem a interpretar a realidade. Na construção do círculo iremos examinar a possibilidade de havermos nos aproximado da situação ideal de fala Habermas (1992) durante nossa pesquisa.

NOTAS

¹ Um exemplo de denotação e de denotação é a palavra *cacique* que, em seu significado denotativo, quer dizer *morubixaba*, *tuxaua*, chefe temporal das tribos indígenas brasileiras; entretanto, deturpando-se mais uma vez um dos belos significados indígenas, chamamos, em política, de *cacique* ao *mandachuva* ou *coronel*. O *cacique* indígena se impõe aos seus subalternos através da sabedoria, do respeito que inspira aos mais jovens, e da sua capacidade de ouvir; já o *cacique* político usa de expedientes escusos para manter-se chefe, sendo a intimidação, o uso(ou abuso) dos meios de comunicação, e a troca de favores às custas do dinheiro público alguns dos instrumentos mais utilizados. O sentido da palavra muda de acordo com o contexto no qual ela é empregada.

² Nomotética- baseada na lei

³ Idiográfica- baseado no indivíduo particular

⁴ Uma das mais ricas demonstrações da cultura de um povo é através de sua culinária, ameaçada pelas redes de "fast food". A boa culinária tem um componente de criatividade, de uso dos produtos do lugar de maneira particular e ilustra fatores socio-econômicos-culturais. Para alguns povos, a hora da comida é uma hora de socialização, de encontro com a família, de reunir amigos, e a preparação da comida chega a ter seus rituais. Para outros, a comida se resume a encher o estômago, às vezes até em pé. Rubem Alves(*O Retorno e Terno*. Campinas: Papyrus, 1994) considera as cozinhas como lugares mágicos, onde se prepara o prazer, e compara os cozinheiros aos escritores lembrando que o verbo latino *sapare* significa tanto *saber* quanto *ter sabor*.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

Você é sempre um etnógrafo. Relate o que viu, o que pensou, e o que aprendeu através da investigação; e deste ponto em diante, prossiga para dar o relato do mundo de acordo com o que você escutou ou leu, e acrescente algo de sua própria observação. Deixe o mundo conduzir sua investigação. Deixe a investigação responder às pessoas de tal maneira que sejam elas a encontrar a teoria, a *theoria do mundo*. (Edward Rose)

A Revolução Greenfield

Em 1974, em Bristol, Inglaterra, numa conferência durante um simpósio internacional, Thomas Greenfield iniciou o que nos meios educacionais ficou conhecido como "A Revolução Greenfield": uma série de trabalhos publicados em sequência onde ele procurou desenvolver uma visão sistemática da realidade social como produto da invenção humana, em oposição à perspectiva científica da realidade social como sistema natural. O autor construiu linhas de argumento sobre a natureza do conhecimento, sobre a teoria e pesquisa administrativa, sobre valores, limites da ciência e importância da subjetividade humana, sobre metodologia, compreensão e natureza da ciência social, e finalmente, sobre verdade e realidade.

O cerne da epistemologia de Greenfield é sua afirmação de que todo o nosso conhecimento significativo da realidade, natural ou social, contém um componente subjetivo irreduzível. Nunca vemos o mundo como ele realmente é mas somente mediado pela interpretação que nossa mente deposita nas percepções sensoriais. Greenfield cita o provérbio popular que resume sua filosofia: "O homem não cria seu mundo mas com certeza o faz." (Evers & Lakomski, 1991)

Para Greenfield, a objetividade não existe. Suas críticas às concepções tradicionais da objetividade científica aplicaram um duro golpe às versões

dominantes das ciências behavioristas na administração educacional. Seus argumentos são basicamente três:

O primeiro é que toda observação vem carregada de teoria, isto é, toda a nossa experiência do mundo é interpretada, ou filtrada pelo nosso sistema cognitivo prévio. O que vemos depende largamente daquilo que acreditamos que vamos ver. "Poderíamos afirmar então que não vemos, não ouvimos e nem sentimos nada sem primeiro termos idéias que dão significado à nossa experiência".(Greenfield, in Evers & Lakomski, 1991, p.78)

Segundo, que todas as situações de teste empírico são suficientemente complexas a ponto de eliminar a possibilidade de testes conclusivos baseados na experiência. O raciocínio hipotético-dedutivo tradicional pressupõe que as afirmações científicas particulares possam ser testadas pela experiência, e que sejam sujeitas à refutação, falsificação ou contestação. Greenfield argumenta que não há dados "sólidos" que possam ser encontrados na experiência.

Terceiro, que toda teoria empírica se apoia drasticamente nos dados disponíveis, ou, equivalentemente, quaisquer teorias podem ser compatíveis com a mesma evidência observacional.

Uma lógica muito aceita em pesquisa, diz Greenfield, requer dos pesquisadores que primeiro tenham uma visão teórica do mundo e depois testem-na rigorosamente na realidade coletando dados empíricos através de procedimentos operacionalmente definidos. Kuhn e Feyerabend argumentam que a teoria nunca é desconfirmada pela pesquisa empírica. Se os resultados são inconsistentes, passamos a não acreditar neles ou procuramos outros dados que se adaptem melhor à teoria.

As organizações não são coisas, como cadeiras e mesas, continua Greenfield. Elas não têm realidade ontológica, e não há utilidade alguma em estudá-las como se a tivessem. Elas são uma realidade social inventada pela criação humana. As pessoas é que são responsáveis pelas organizações e são as pessoas que as mudam. As organizações só têm realidade através da ação humana, e é esta ação(e a vontade humana conduzindo-a) que devemos chegar a compreender.

As organizações, portanto, são realidades socialmente construídas. A ciência pode até lidar com dados brutos, com cadeiras e mesas e fatos que se contrapõem a nossa compreensão tão fortemente que ninguém pode questionar sua existência, mas a realidade organizacional é definida por dados não-brutos, por significados, intenções humanas, ações e experiências. Nesta perspectiva Greenfield conclui que as organizações são artefatos culturais: sistemas de significados que podem ser compreendidos somente através da interpretação de significados.

O propósito da ciência social é compreender a realidade social da maneira como as pessoas diferentes a vêem e demonstrar como suas visões moldam suas ações dentro daquela realidade...As ciências sociais devem trabalhar diretamente junto às definições humanas da realidade e junto às regras que as pessoas elaboram a fim de viver dentro desta realidade. Enquanto as ciências sociais não revelam a verdade última, elas nos ajudam a fazer sentido do nosso mundo.(Greenfield, 1975, in Evers & Lakomski, 1991, p. 90)

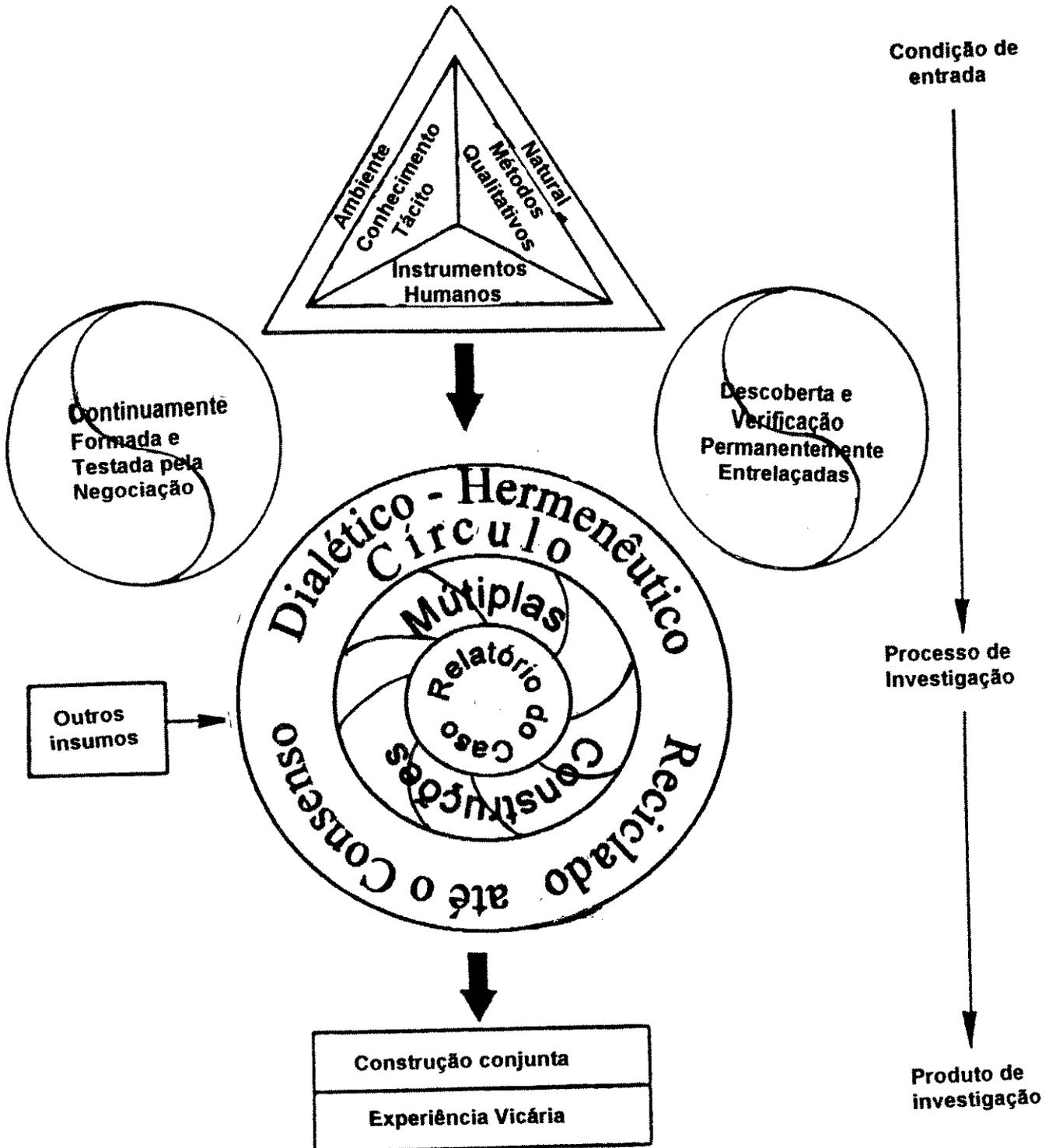
Para retratar uma realidade assim tão dinâmica, em permanente evolução, era necessário encontrar uma metodologia que me permitisse penetrar no mundo do IB e poder captar, para depois relatar, como um currículo é construído dialéticamente.

Como num círculo, num vai-e-vem entre o que ví e o que sentí, fui aos poucos construindo, com meus entrevistados, um modelo de consenso. Seria impossível elaborar hipóteses rígidas, utilizar questionários, estabelecer variáveis dependentes e independentes, limitar-me a gráficos e tabelas. Esses mecanismos são todos válidos para certos temas, mas não para o meu. Era necessário entrar com todos os sentidos, sem descartar o conhecimento tácito, e, depois, relatar o processo na 1ª pessoa(eu/nós). Por isso, foi escolhida a metodologia construtivista.

A metodologia da investigação construtivista

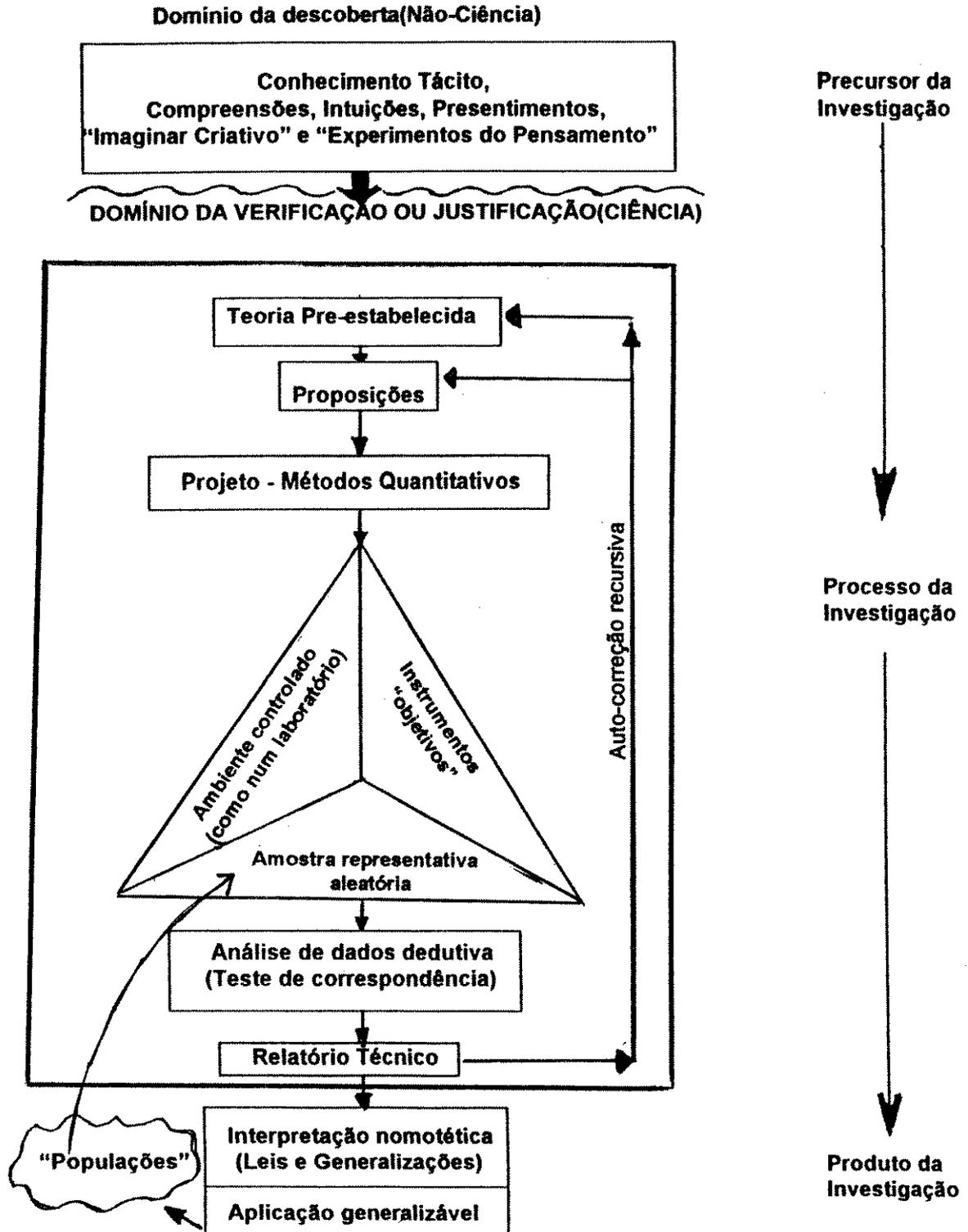
Dentro do paradigma construtivista/naturalista escolhido para o presente estudo, temos uma metodologia que em muito se difere da metodologia do paradigma positivista/quantitativo. As diferenças entre as duas metodologias, a construtivista e a convencional, estão resumidas e ilustradas nas duas figuras nas páginas que se seguem.

Figura 1. Metodologia da Investigação Construtivista



Guba & Lincoln, 1989, p. 174

Figura 2. Metodologia da Investigação Convencional



Guba & Lincoln, 1989, p. 165

Para que a metodologia construtivista se realize, Guba & Lincoln(1990) listam as seguintes especificações:

Primeiro, o estudo deve ser feito num ambiente natural. Se as múltiplas realidades são assumidas, e elas dependem do tempo e contexto de seus construtores, é essencial que o estudo seja desenvolvido na mesma estrutura tempo/contexto que o pesquisador procura entender. Se outra estrutura for usada, um laboratório por exemplo, os resultados(compreensões) não serão relevantes. Os contextos dão vida às construções elaboradas pelas pessoas que neles se inserem; as construções, por sua vez, dão vida aos contextos.

Segundo, os construtivistas não desejam assumir que conhecem o suficiente sobre uma estrutura tempo/contexto a priori para saber que perguntas fazer; eles entram nas estruturas como aprendizes. Enquanto os positivistas começam uma investigação sabendo (em princípio) o que eles não sabem, os construtivistas vêm-se diante da perspectiva de não saber o que não sabem. Necessita-se, nessas circunstâncias, de um instrumento altamente adaptável que possa entrar num contexto sem prévia programação mas que, depois de um certo período de tempo, começará a discernir o que se destaca e aí se focaliza. O ser humano é o instrumento do construtivista. Alegações de que os humanos são subjetivos, preconceituosos, não confiáveis, são irrelevantes pois, neste método, eles são a única opção válida.

Terceiro, desde que se emprega o instrumento humano, o método deverá ser qualitativo. Os seres humanos coletam informação melhor, e mais facilmente, através do emprego dos sentidos: conversando com as pessoas, lendo documentos, avaliando indícios, reagindo a pistas não-verbais. É por isso que os métodos qualitativos são preferidos; entretanto o pesquisador construtivista pode se valer de instrumentos quantitativos quando esses lhe forem úteis.

Finalmente, o pesquisador construtivista deve incorporar e usar o conhecimento tácito, que já foi definido no capítulo anterior. O paradigma convencional exige que a verificação lide com a testagem de proposições deixando seu conhecimento tácito fora do processo. O construtivista, entretanto, implica que o pesquisador entre numa situação sem prévias formulações

proposicionais em mente; ele tem realmente pouca ideia do que é destacável. Não é que ele seja como uma tábula rasa; o fato de selecionar um problema para investigar implica que já sabe e compreende muito do problema. Não há nada de misterioso ou místico no conhecimento tácito. Nós todos sabemos bem mais do que podemos expressar.

Diante da necessidade de demonstrar que o objeto da pesquisa tinha valor científico reconhecido, tentei de todas as maneiras enquadrá-lo numa camisa-de-força de um método quantitativo. Propus-me a pesquisar, primeiramente, todas as escolas bilíngues da América Latina(!); depois reduzi o campo de estudo para todas as escolas de língua inglesa da América Latina; em seguida, decidi concentrar-me nas escolas de língua inglesa da América do Sul, mais tarde, do Brasil, do Sudeste, do Rio de Janeiro e São Paulo; terminei com uma escola em São Paulo. Titubeios, recuos, e medos ficam por conta de não poder me esconder por detrás de estatísticas confortadoras. Estamos em pleno "embate paradigmático", pois, tentamos olhar a pesquisa educacional à luz de um novo paradigma, mas, continuamos utilizando velhos conceitos e práticas.

Na análise das escolas internacionais, as quatro especificações do método construtivista foram obedecidas:

Primeiramente, o estudo foi feito no ambiente das escolas na estrutura tempo/contexto exigida pelo método. Durante o período em que lecionei na Escola Britânica do Rio de Janeiro entrevistei pessoas, observei, li documentos, enfim, tentei posicionar-me o mais criticamente possível com relação ao tema. Entretanto, a pesquisa só foi realmente impulsionada a partir do momento em que vim morar em São Paulo e passei a visitar as escolas como pesquisadora.

O fato de trabalhar numa das escolas observadas, por ocasião da pesquisa de campo, apresentou dois aspectos conflitantes: se por um lado desfrutei da desejada imersão no objeto da pesquisa, por outro, encontrei-me diante de conflitos ético-metodológicos. O acesso privilegiado a documentos e informações, a amizade com os colegas que me fizeram confidências, a posição de observador frente aos alunos e à administração foram fatores que me levaram a profundos

dilemas: até que ponto estarei ferindo códigos de ética, prejudicando amizades, e até de uma certa forma, traindo pessoas?

O pesquisador está numa posição privilegiada; ele vê muitas vezes o que a maioria das pessoas não vê. Ele elabora conclusões a partir de depoimentos, observações, e o seu ir e vir entre as fontes e a teoria acaba por dar-lhe uma visão mais ampla do assunto. As pessoas vivem seu dia-a-dia sem se darem conta de uma série de questionamentos que de outro modo se fariam. O medo, a falta de tempo, ou a omissão, não propiciam posicionamentos mais críticos frente a certas situações.

Por outro lado, o método construtivista pode ser visto também como o método da conscientização. À medida que as construções vão sendo elaboradas, pesquisador e entrevistados aderem ao jogo da verdade. O estilo de entrevista relaxada exerce um poder mágico: os entrevistados soltam-se e chegam até a esquecer às vezes que suas palavras estão sendo gravadas. Somente duas pessoas me pediram, a certa altura, para desligar o gravador pois acharam que o que iam dizer lhes traria problemas. A maioria dos entrevistados entregou-se de bom grado às nossas conversas.

Segundo, eu não sabia exatamente que perguntas fazer pois, como expliquei no princípio, o assunto das entrevistas era bastante geral: pesquisava a história das escolas bilíngues no Brasil e a razão da crescente procura dos brasileiros por estas escolas. Deveria se considerar como uma pesquisa histórica? sociológica? Qual a importância de semelhante pesquisa para o universo educacional brasileiro? Qual a relevância de um assunto que se refere a 0,1% da nossa população educacional? Estaria eu pregando a educação de elite?

Segundo um dos meus entrevistados, "Alguém tem que educar a elite e é melhor que sejamos nós." Cristovam Buarque entretanto acha que essa não é uma tarefa fácil. Deseducada, mesmo quando instruída, a elite brasileira é incapaz de entender a realidade de sua sociedade, propor objetivos comuns e definir seu próprio papel na realização desses objetivos.

Fruto de uma grande deseducação, desde seu nascimento senhoril em uma sociedade escravocrata, a elite brasileira, em níveis talvez equivalentes aos brancos da África do Sul, é míope, mesquinha, dependente. Mas ela não terá alternativas. Ou se educa olhando o Brasil como brasileira, ou será destruída pelas massas, com prejuízos para todo o país. (Buarque, 1991, p.62)

Tenho opinião um pouco mais otimista que Buarque pois vislumbrei, no meio dessa elite, uma crescente preocupação com o futuro. Diante do encolhimento do espaço global, a miséria e a fome estão em nossas telas diariamente, via satélite. Não dá para ignorar. Não poderemos mais por muito tempo manter o fosso da desigualdade social da maneira o temos no Brasil. O mundo não sobreviverá se não houver uma profunda reformulação dos nossos caminhos e todos sabemos que estamos em vias de deixar para nossos filhos um legado de morte.

Terceiro, passei vários meses conversando com as pessoas, lendo documentos, avaliando indícios, reagindo a pistas não-verbais. Tive entrevistados com quem conversei em três momentos diferentes, confirmando e reconfirmando suas construções.

Finalmente, o conhecimento tácito, adquirido em 11 anos durante os quais trabalhei em escolas internacionais, esteve presente (e continua presente) na análise. São relances de compreensão, "insights relacionais", como diz Phenix (1964), que nos ajudam na análise das questões culturais, indecifráveis de outro modo.

A dinâmica da negociação/consenso

A metodologia construtivista de Guba & Lincoln (1989) tem algumas propriedades principais, a saber:

Em primeiro lugar, ela assume a posição que os resultados das análises não são descrições da "maneira como as coisas realmente são" ou de "como elas realmente funcionam", ou mesmo das "condições verdadeiras" de tal ou tal fenômeno; em vez disso, apresenta construções que os indivíduos ou grupos de indivíduos formam a fim de "dar sentido" às situações nas quais se encontram. Os resultados não são "fatos" mas sim "criações" realizadas através de processos

interativos que incluem tanto o investigador quanto os outros participantes. O que emerge desse processo é uma ou mais construções que são as realidades do caso.

Em segundo lugar assume que as construções através das quais as pessoas dão sentido às situações são configuradas pelos valores dos construtores. Raramente os construtores compartilham de um sistema comum de valores. A questão vital que então se apresenta é: quais valores serão levados em conta e como acomodar diferentes posições. Uma metodologia que se proclame isenta de valores será de pouca utilidade no caso.

Em terceiro lugar, sugere que as construções são essencialmente ligadas aos contextos físicos, psicológicos, sociais e culturais nos quais são formadas e aos quais se referem. O contexto fornece o ambiente no qual os construtores vivem e ao qual eles dão sentido. Ao mesmo tempo, o ambiente permanece sem forma até que as construções das pessoas lhe forneçam os parâmetros, características e limites. Num sentido literal, o contexto dá vida e recebe vida das construções que as pessoas formam dentro dele através de um consenso. O próprio contexto é construído no diálogo.

Tal consenso não implica num maior grau de realidade sobre o que se concordou; significa simplesmente que aqueles que concordaram compartilham de uma construção que agora é real para eles. Além disso, o consenso é o produto da troca conceitual humana num determinado ambiente; provavelmente este mesmo consenso não irá necessariamente ocorrer em outro ambiente. Finalmente, sendo produto do pensamento humano, as construções consensuais não podem ser consideradas "verdadeiras" num sentido absoluto.

E em quarto lugar insiste que, devido ao fato de que uma metodologia deste tipo envolver pessoas, é obrigação do investigador respeitar a dignidade, a integridade e a privacidade dos participantes.

As construções da metodologia de Guba & Lincoln são literalmente realidades construídas. Elas não existem fora das pessoas que as criam. Elas nascem da interação do construtor com informação, contextos, ambientes, situações e outros construtores, usando um processo que é enraizado nas

experiências anteriores, sistemas de crenças, valores, temores, preconceitos, esperanças, desapontamentos e realizações do construtor. Usando a terminologia da filosofia da ciência, as construções surgem em virtude da interação do conhecedor com o já conhecido e com o conhecível e ainda com o a conhecer.

Há tantas construções quanto há construtores. Os construtores diferem não só na informação que lhes está disponível quanto na sua habilidade de manusear tal informação: a mesma informação dá margem a muitas interpretações plausíveis. Seus possuidores estão persuadidos da sua "verdade" e utilidade. O que é necessário é uma negociação aberta onde todas as construções, *inclusive aquela trazida pelo pesquisador*, estejam abertas ao desafio e à possibilidade de serem descartadas como inúteis ou mal informadas.

O propósito maior do método dialético-hermenêutico não é justificar a construção de cada um, mas, formar uma conexão entre todos eles; é atingir um consenso, quando isto for possível. Se isso não for possível, o processo pelo menos exporá e esclarecerá as várias visões. Se o processo for bem sucedido, todas as partes, inclusive o pesquisador, terão refeito as construções com as quais começaram. Isso acontece mesmo quando o consenso não é atingido.

No micro-mundo onde a pesquisa foi realizada, as pessoas estão de tal maneira enredadas - mais do que na maioria dos lugares - em "teias de significados" culturais (Geertz, 1993), que realmente tentam, através de suas construções, dar sentido à realidade para que possam dar sentido a si mesmas.

Nesse processo de "construir a realidade", os construtores entram com suas crenças recebidas da tradição, com seus símbolos, tendências políticas, teorias sobre a vida, metáforas, analogias, componentes de nacionalidade, raça, sexo, nível econômico e social, estado civil, evidenciando, num nível situado fora da ciência especulativa, as dimensões filosófica, sociológica, e metodológica dos paradigmas utilizados pelos cientistas para a interpretação do mundo.

Essas dimensões se evidenciam nos termos das diferentes construções vindas de pessoas solteiras, casadas, jovens, velhas, brasileiras, americanas, chinesas, japonesas, italianas, brancas, negras, pobres, ricas, assalariadas ou donas de empresas, com formação em Ciências Sociais ou Naturais, etc.

E ainda: as construções dessas pessoas são também influenciadas pela presença, sexo, raça, nacionalidade, estado civil, idade, etc. *do pesquisador*. Em algumas ocasiões tive a sensação que estávamos descambando para o terreno do “o que será que ela quer ouvir”; tive muitas vezes que chamar-lhes a atenção para o fato que eu não estava ali para criticar o Brasil(ou os Estados Unidos) ou para elogiar o Brasil(ou os Estados Unidos). As construções dos americanos e brasileiros naquele contexto são carregadas do componente ideológico que permeia as relações entre os dois países. Era sempre necessário, logo de entrada, estabelecer um clima de confiança e relaxamento para tentar minimizar mal estares do tipo: o que esta intrometida está fazendo aqui? quais são suas reais intenções? de quem ela está a serviço?

A palavra UNICAMP! funcionou como o “Abre-te Sésamo” pois abriu-me as portas e as mentes dos entrevistados e pôs-me também bastante à vontade para prosseguir(a palavra mágica só não funcionou com um aluno chinês que não sabia se eu estava falando de uma espécie de ave rara ou de um ritmo tropical).

Em busca da *situação ideal de fala*

Para que o círculo dialético-hermenêutico se realize é necessário que as pessoas nele envolvidas tenham vez e voz para expor suas construções. Ao fazer e refazer o círculo dei-me conta que o que estávamos todos desejando era uma *situação ideal de fala*, um dos elementos principais no conceito de ação comunicativa de Habermas(1991) elaborado a partir dos tipos de ação social de Weber.

A situação ideal de fala é um dos princípios básicos da teoria crítica. A teoria crítica tem uma orientação distintivamente política e é através dela que Habermas tenta elucidar as formas contemporâneas de alienação expressadas na comunicação distorcida.

O potencial para a emancipação, diz Habermas, é inerente à linguagem comum que tanto pressupõe quanto antecipa uma situação ideal de fala na qual a comunicação esteja livre da dominação. A teoria crítica sugere que o domínio atual da ciência e a ascensão da tecnologia e burocracia são as atuais tendências

do capitalismo que vêm invadindo a vida social e destruindo a possibilidade de levantarmos questões sobre normas e valores sociais.

A situação ideal de fala só é atingida quando todos os interlocutores têm chances iguais de selecionar e empregar "atos de fala" e quando eles trocam, uns com os outros, de papéis no diálogo. Os atos de fala trocados por atores estão baseados num consenso subjacente que é formado do reconhecimento recíproco de pelo menos quatro requisitos de validade: a compreensibilidade do pronunciamento, a verdade de sua proposição, a correção e adequação de seu desempenho e a autenticidade do interlocutor.

Weber(1966) define ação social como

todo comportamento humano ao qual o indivíduo atuante associa um significado subjetivo(...) A ação é social no sentido que, por virtude do significado subjetivo a ela associado, o indivíduo atuante(ou indivíduos), leva em conta o comportamento dos outros sendo por isso orientada nessa direção.(p. 88)

Weber classifica a ação social em quatro tipos de acordo com seu modo de orientação: (1) em termos da orientação racional para um sistema de fins individuais discretos(valores); (2) em termos de uma orientação racional para um valor absoluto(fins); (3) em termos de uma orientação afetiva, especialmente emocional, determinada por efeitos específicos e estados de sentimento do ator (sentimentos, emoções); (4) tradicionalmente orientada, através do hábito de longa prática(tradição).

Habermas(1991) chama a ação racional orientada para o êxito de *razão instrumental* no sentido da observação de regras de ação técnicas e da procura de uma intervenção eficaz; a *razão estratégica* é também uma ação orientada para o êxito mas leva em consideração o aspecto de observância à regras de escolha racional e do grau de influência sobre as decisões de um oponente racional.

A ação comunicativa de Habermas é a ação que visa o entendimento entre os diversos atores sociais. Ele situa a diferença entre *orientação para o êxito* e *orientação para o entendimento* nos próprios interlocutores: quando os interlocutores atuam num processo estratégico de recíproca influência, ou seja, numa ação estratégica, estão orientados para o êxito; quando os participantes

atuam como membros de um mesmo mundo da vida, ou seja, numa ação comunicativa, estão orientados para o entendimento. (Habermas, 1991)

Atingir a compreensão, diz Habermas, é considerado como um processo de atingir um acordo entre sujeitos, numa base racional; não pode ser imposto por nenhuma das partes, seja instrumentalmente intervindo diretamente na situação, seja estrategicamente influenciando as decisões dos oponentes. "Um acordo baseia-se em *convicções* comuns. Um ato de fala de uma pessoa só é bem sucedido se a outra aceita a oferta nele contida adotando uma posição de "sim" ou "não" numa alegação de validade que é em princípio criticável"(Habermas, 1991, p. 287).

Lakomski(1988) considera a situação ideal de fala irrealizável porque: a) não se consegue uma situação de poder totalmente simétrica; b) mesmo quando atingimos um acordo não temos certeza se aquilo é realmente um consenso e nem temos meios de conferi-lo; c) a linguagem que utilizamos é em si mesma carregada de ideologia(em nosso caso, acrescentaríamos ao componente ideológico já mencionado na seção anterior, o fato que, em várias das entrevistas, a comunicação foi feita em inglês, fator também influenciante do ato de fala).

Embora partilhando do ceticismo de Lakomski, considero que a situação ideal de fala é, como a expressão mesma sugere, um ideal a ser buscado. No caso do currículo do IB, não estão em jogo grandes negociatas internacionais. O que temos é um contexto privilegiado que pode se dar ao luxo de exercitar o diálogo sem grandes riscos para, digamos, a balança comercial dos países em questão. A intenção é que todas as partes tenham condições de serem ouvidas.

A situação ideal de fala deveria ser considerada uma meta(ou utopia) a atingir, através do constante exercício, em organizações como ONU, Congresso, ou em instituições menores como conselhos de escolas¹, associações de bairro, associação de pais e mestres, sindicatos, partidos políticos. O mais difícil é as pessoas se despirem das capas que o poder lhes atribui.

Apliquei o método dialético-hermeneutico na Escola Graduada de São Paulo visando chegar a uma situação ideal de fala com meus respondentes na interpretação da construção do currículo do IB. Vejamos como isso ocorreu.

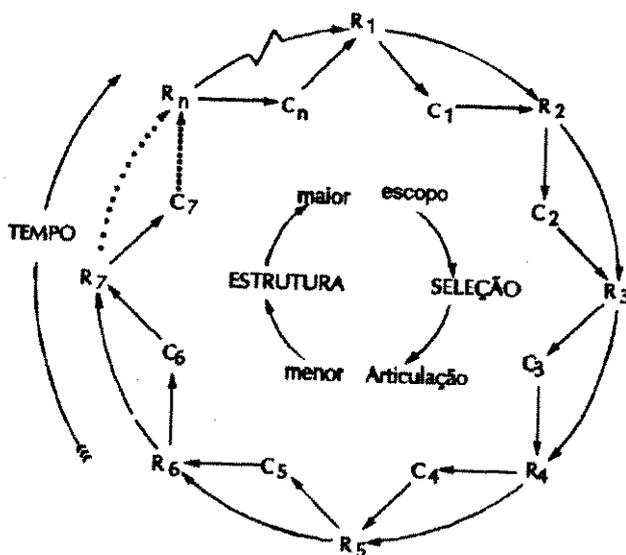
O círculo dialético-hermenêutico

Para realizar o círculo dialético-hermenêutico selecionei respondentes que representassem várias funções dentro do currículo: diretores, vice-diretores (Principals), coordenadores, professores brasileiros e americanos de Ciências Naturais, Exatas e Sociais, orientadora educacional, alunos brasileiros e estrangeiros que estavam iniciando ou terminando o IB, presidente do Grêmio estudantil, membros do Conselho(Board), mães brasileiras e americanas, assessores administrativos, bibliotecária, membros da Associação de Pais e Mestres(PTA). Tive também conversas informais(sem gravador) com várias pessoas da escola durante o período de almoço e cafézinho ou mesmo em festinhas para as quais fui convidada. O círculo representa entrevistas colhidas em três ocasiões: setembro/93, maio/94 e junho/95

Vale a pena ressaltar mais uma vez a boa vontade e entusiasmo de meus respondentes. O tema em si é para eles algo apaixonante. Falar de si mesmos com relação àquela escola, que ocupa um lugar de destaque em suas vidas, ajudava-lhes a compreender seu papel no contexto local e mundial e eu lhes oferecia essa oportunidade. Como disse R3,

•R3: Eu tenho andado muito atrás dessa elite intelectual brasileira(sic) que tem uma representação na UNICAMP, por exemplo. Eu posso estar morrendo de problemas e eu não vou rejeitar a chance de falar com você porque você é a minha ligação com essa intelectualidade pensante que procura alternativas para problemas já identificados que são locais e não para problemas que venham de outras esferas e que não nos pertencem. Aceitamos a troca mas temos de resolver nossos problemas.

Figura 3. O círculo dialético hermenêutico
(processo no interior do círculo)



Insumos do círculo

outros círculos

documentos

literatura

observações

construção do pesquisador

Guba & Lincoln, 1989, p.152.

Para por em prática o processo dialético hermenêutico de Guba & Lincoln procede-se da maneira seguinte:

O investigador seleciona um respondente inicial R¹ por alguma razão baseado no seu conhecimento tácito - um porteiro, um professor, um diretor, alguém dotado de posição privilegiada dentro do ambiente estudado, etc). Nosso R¹ foi selecionado pela sua posição de comando na escola. Efetua-se uma entrevista aberta com R¹ para determinar uma construção inicial do que se está investigando ou avaliando - o foco da pesquisa. O respondente é solicitado a descrever o foco da maneira como ele o constrói, descrevendo-o e comentando-o em seus próprios termos. Temas, conceitos, idéias, valores, preocupações e problemas centrais propostos por R¹ são analisados pelo investigador numa formulação inicial da construção de R¹ designada como C¹.

•R1: Desde o momento que eu visto uma camisa feita em Taiwan, uso um par de sapatos fabricado na Korea, um relógio japonês, uma camisa feita na Malasia, essa coisa de nacionalismo ou binacionalismo torna-se irrelevante. Nós aqui já não temos uma escola americana, mas sim uma escola internacional. Como posso ignorar que carrego o mundo inteiro comigo?

Pelo contexto da construção de R², a seguir, constatamos que a construção de R¹ não é isolada. R² é doutora em História pela USP, professora de História do Brasil para brasileiros, professora e idealizadora de um curso denominado Brazilian Culture para estrangeiros (História do Brasil em inglês), orientadora de monografias de alunos do IB, coordenadora do CAS (Comunicação, Ação e Serviço Social, parte do currículo do IB) e ainda faz parte de um grupo denominado PGC (Peer Group Connection).²

•R2: A gente sente que os Estados Unidos perceberam que eles não estão sozinhos no mundo, e que não podem ficar isolados, e eu digo isso com muita segurança porque nós tivemos um curso, eu fiz um curso nas férias, veio um professor da área de Educação da Universidade de Michigan nos dar esse curso que chamava-se "Global Education". O curso era o seguinte, o professor veio dizer o seguinte: os alunos de escolas americanas tem que entender que se uma coisa acontece no Oriente Médio, essa coisa tem influência direta na vida deles nos Estados Unidos, se uma coisa acontece na América do Sul ou na América Latina, isso tem influência na vida deles, e que por causa disso, como eles são afetados por isso, eles têm de saber onde fica a América Latina, a Ásia, porque a vida pessoal, cotidiano deles, está sendo afetada. Então por exemplo, se você pega uma barra de chocolate americana, esse era um dos exercícios que a gente tinha de fazer, então

tinha: Cacau, proveniente de tal lugar, a embalagem, o papel foi feito em tal lugar assim assim, o chocolate... Então você via que essa barra de chocolate está sendo vendida nos Estados Unidos mas ela tem componentes de quase que o mundo inteiro. Eles estão cada vez mais dando importância à aldeia global e você sente os reflexos aqui no currículo escolar desta escola.

R2 não só confirma a construção de R1 como também usa o mesmo tipo de exemplo utilizado por R1 para ilustrar a internacionalidade que carregamos no dia a dia - a roupa(R1) e o chocolate(R2).

Para me certificar se essa construção era realmente representativa da comunidade internacional, saí do círculo da Graduada e fiz uma visita à Escola Britânica. Confirmei então a tendência à internacionalização do currículo. A constatação da recorrência do tema era necessária por duas razões: 1- era uma construção que não havia me ocorrido; 2- não havia decidido ainda em qual(ou quais) escolas iria concentrar a análise. O depoimento que se segue foi colhido na Saint Paul's School, portanto, fora do círculo da Escola Graduada. Vamos chamá-lo de RB(Respondente Britânico).

•RB: Eu acho que essa tendência para um currículo mais internacional está correta. Somos guiados, por um lado, pelas necessidades de nossos alunos, que são certamente mais internacionais: 37, 38% britânicos, 40% brasileiros e o resto de outras nacionalidades. Até mesmo os nossos brasileiros são mais móveis, mais internacionais que o normal dos brasileiros, movem-se de um país para outro. Também um grande número de nossos alunos vão para fora para sua educação universitária, graduação ou pós-graduação. Suas necessidades são mais internacionais. Este ano a metade vai para os EU e a outra metade para UK. Um segundo fator é que os sistemas nacionais que eram muito isolados, estão sendo influenciados por outros países.

De acordo com o método, o investigador deverá conferir com R1 se ele "acertou" na interpretação dos dados. Ao voltar à escola em maio/94, conferi com R1 se realmente a internacionalização do currículo estava sendo levada a cabo. Era necessário decidir em qual escola iria concentrar minha análise. A estas alturas, já estava mais familiarizada com o método e vi a necessidade de limitar o universo no qual iria realizar o último círculo de entrevistas.

•R1: Quando nós ensinamos História nós não ensinamos História dos Estados Unidos; nós ensinamos História das Américas, nós olhamos para os Estados Unidos em comparação com o resto da América. É uma escolha bem deliberada de nossa parte. Há famílias americanas que dizem, "O que vocês estão fazendo? Eu quero meu curso tradicional de História americana." E eu respondo, "Adivinha o que? Você não vai consegui-lo aqui. A razão é que nós temos uma missão, uma filosofia, uma visão do nosso propósito aqui que não se encaixa com o seu curso comum de história americana. Tem que ser diferente." E eu digo para esta mesma pessoa, "Se você for a uma boa escola, progressista, pública ou privada nos Estados Unidos,

você também não terá o seu curso de História americana." Eles querem educar os seus alunos a compreender o mundo globalmente.

Depois dos depoimentos de R1, R2 e RB e ainda a confirmação com R1, podemos determinar C1: que hoje em dia é impossível ficarmos isolados do resto do mundo pois, com o intercâmbio comercial e com a tecnologia, uma escola como essa tem que evoluir para um currículo internacional através de uma maior abrangência de temas pertinentes a toda a comunidade internacional, especialmente nas disciplinas de Ciências Sociais. Ao analisarmos currículo, no próximo capítulo, veremos como é feita a abordagem dos temas.

Em seguida R3 é entrevistado e lhe é permitido expressar tão livremente quanto R1 e R2. Apresentam-se então os temas de R1 e R2 a fim de deixar que R3 se manifeste sobre eles.

•R3: O mundo se tornou menor e você tem que estar preparado pra trabalhar com a comunidade internacional aqui ou em qualquer lugar. R1 diz isso publicamente, que ele não trabalharia numa escola que não se declarasse internacional. Ele só vê uma escola boa se ela for internacional e se ela respeitar o país onde ela está. Então ele tem nos dado muita força para isso. E eu me pergunto o que eu faria se ele fosse embora e vier um interiorano americano. Eu já sei a resposta: ele não tem força porque a mudança já está, não aqui, ela está no mundo. Uma pessoa que não enxerga a internacionalização, é profundamente incompetente já no mundo atual.

Podemos agora elaborar a segunda construção, C2: A internacionalização é um processo irreversível e quem não a enxergar não tem vez no mundo de hoje. A escola passou a contratar o corpo docente tendo em vista seu comprometimento com uma educação internacional e aqueles que não se adaptarem à nova perspectiva serão "como uma planta frágil que, se você pisar nela, ela vai sofrer facilmente"(R1). Entretanto essa internacionalização implica num fortalecimento de suas próprias raízes porque somente conhecendo bem suas raízes você é capaz de tornar-se verdadeiramente internacional.

O IB foi originalmente concebido para que os alunos internacionalmente móveis encontrassem um sistema semelhante pelo menos no final de sua educação secundária. Entretanto, com o avanço da tecnologia e a nova situação econômica dos países que se recuperaram depois da Guerra, França, Alemanha, e Japão, e que estão expandindo seus mercados e competindo na economia mundial, as populações destas escolas foram se diversificando em termos de

nacionalidades e acabaram pressionando em direção a uma maior internacionalização do currículo.

Já estamos quase chegando à construção comum procurada. O processo é repetido com novos respondentes até que a informação recebida ou torna-se redundante ou cai em duas ou mais construções conflitantes (tipicamente porque os valores que suportam as diferentes construções estão em conflito).

•R4: Eu tenho pensado sobre isso que você está sugerindo também. Há uma urgência por parte de todo o mundo de se organizar não em blocos mas como um todo por causa dos problemas do meio ambiente, esgotamento das reservas... Sabemos que se não trabalharmos juntos e planejarmos novas soluções, não haverá nada a deixar para nossos netos. Parte é por lucro e parte é por medo. Temos que ficar no nosso bloco para podermos lutar contra o outro bloco... mas acho que há um maior espírito de cooperação agora do que havia há trinta anos atrás quando, por exemplo, a Comunidade Européia começou, quando tínhamos a Latin American Free Trade Association; o alinhamento era mais político e econômico. Agora é mais relacionado com o meio ambiente. Muito em breve não teremos mais petróleo, nem ozônio, ou iremos todos morrer de AIDS. Estes problemas têm cruzados todas as barreiras internacionais. Sim, muitas coisas, é claro, são relacionadas com o lucro, economicamente, mas nós agora estamos nos preocupando com problemas básicos que têm relação com todo mundo. Talvez eu esteja sendo um pouco idealista demais.

À medida que o processo se desenrola, a base sobre a qual os respondentes são selecionados varia. Inicialmente o esforço é no sentido de identificar novos respondentes que possam acrescentar algo à(s) construção(ões) emergente(s) a fim de alargar seu âmbito. O objetivo é assegurar aos grupos e pessoas identificadas a oportunidade de contribuir com suas próprias construções.

•R5: Sim. É um excelente diploma porque prepara para os sistemas nacionais, há critérios intelectuais que são reconhecidos pelo mundo todo. Se alguma nação afirmar que seus critérios nacionais excedem estes internacionais, é falta de visão, e esta nação não estará pronta para competir na economia mundial... Acho que os países que vão se sair bem em 10 ou 20 anos são os países que educarem sua população a fim de competir na economia mundial e na economia de consórcios regionais. Veja o que está acontecendo com o NAFTA, na Comunidade Européia, na Ásia, Os países que se isolarem, vão perder. Vai se resumir a quem sabe usar a tecnologia, quem sabe usar os serviços de informação, quem sabe se ligar a outros grupos pelo mundo inteiro de maneira a se beneficiar e o Brasil, como já tem sido dito repetidamente, tem um tremendo potencial por causa de seus recursos.

C3: O internacionalismo está se efetuando a nível de relações comerciais, avanço tecnológico, solução de problemas globais e trocas culturais. A fome, a violência social, a preocupação com o meio ambiente, a procura de soluções para

os problemas globais como a AIDS, a camada de ozônio, a busca de novas fontes de combustível são causas para que a internacionalização do currículo se efetue não somente nos temas das ciências sociais mas também através das ciências naturais que examinam questões como a extinção da flora e da fauna de vários países, os níveis de poluição dos rios e mares, a propagação dos vírus.

Com o desenrolar do processo, entretanto, certos elementos se mostrarão, para o investigador, mais evidentes que outros. Esta evidência emergirá como o resultado de várias menções por parte dos respondentes e participantes; por exemplo, por causa da veemência com que grupos interessados discutem o problema. A identificação dos temas mais evidentes é em parte um processo de interação entre o pesquisador e participantes e depende de um intenso estudo das construções e reconstruções analisadas.

O grau de estrutura das entrevistas também muda. Inicialmente as entrevistas não são bem estruturadas, com o investigador solicitando a construção do respondente nos termos do próprio respondente. À medida que a construção fica mais clara, o pesquisador pode fazer perguntas mais direcionadas.

•R6: O que eu sei é que estamos indo na direção de uma escola internacional, nós parecemos realmente ir nessa direção... Nós sempre fomos um pouco internacionais porque sempre tivemos muitos estudantes vindos da Europa porque nosso ano letivo combina com o ano letivo europeu, porisso temos crianças européias, porisso nós sempre tivemos uma mentalidade internacional do que simplesmente americana.

•R7: Só que o IB está tomando conta da escola e não tem volta. Não tem volta, não tem como fazer só o programa americano. Eu acredito que o programa americano vai ficar o IB. A escola vai ser esse currículo.

•R8: Essa globalização do IB, não acho que seja tão vasta como a idéia da globalização da economia, por exemplo, mas é o mesmo tipo de idéia, certo? que as nossas fronteiras internacionais não são mais tão importantes, que o que é importante é nossa habilidade de comerciar, fazer negócios e conviver como vizinhos no mundo, seja economicamente ou ambientalmente. Eu acho que esse programa está sendo tão bem adotado aqui não somente porque ele é rigoroso mas também por causa deste tipo de tema.

A informação e sofisticação disponíveis aos respondentes participantes de um círculo, dizem Guba & Lincoln, não precisa ser limitada ao que eles (e o pesquisador) lhe trazem. É possível introduzir outras informações à medida que

surgem oportunidade e necessidade. Documentos, literatura relevante, dados observacionais podem ser introduzidos nas entrevistas a fim de serem comentados. As formulações do investigador não têm nenhum privilégio particular a não ser pelo fato que o investigador é a única pessoa que teve a oportunidade de mover-se extensivamente entre os participantes e respondentes e por isso teve o benefício de obter um conjunto mais completo de informações do que qualquer pessoa dentro daquele contexto. Materiais que venham de fontes autoritárias, por isso não sujeitos à objeção, devem ser introduzidos de tal maneira que a fonte não seja revelada.

Os círculos não necessitam ser constituídos somente de indivíduos semelhantes, isto é, pessoas que desempenham papéis semelhantes, são do mesmo sexo ou idade ou que se assemelham uma com a outra em algum aspecto considerado importante no contexto. Círculos podem consistir de pessoas totalmente diferentes umas das outras. Mas a probabilidade de preencherem-se as mínimas condições necessárias para um círculo dialético-hermeneutico diminuem porque tais círculos contêm pessoas com, por exemplo, poderes diferentes dentro do contexto.(ibidem)

Quatro elementos interagindo constantemente surgem agora. O primeiro elemento é a seleção da amostragem dos respondentes: casos extremos ou desviantes, casos típicos, variação máxima de amostras, casos críticos, casos politicamente importantes ou sensíveis, e casos de conveniência. Para o construtivista, a máxima variação dentro da amostragem que forneça o maior alcance da informação (a base mais ampla para adquirir compreensão local) é o modo de escolha da amostragem. Tais amostras têm duas características: 1. a amostragem é escolhida seriadamente, i. e. nenhum elemento da amostra é escolhido até depois da coleta de dados do elemento antecessor; 2. a amostra é selecionada contingencialmente, no sentido que cada elemento seguinte seja tão diferente quanto possível dos elementos anteriores e no sentido que os elementos escolhidos sirvam às necessidades particulares da investigação naquele momento. Precisaremos também de respondentes que possam fornecer construções diferentes daquelas que ouvimos antes. Mais tarde , no processo,

quando certos elementos tornaram-se destacáveis na estrutura tempo/contexto, talvez queiramos respondentes particularmente informativos e articulados naqueles itens.

O segundo elemento no círculo dialético-hermenêutico está relacionado com a contínua interrelação entre coleta de dados e análise que ocorre durante o processo. Quando um construtivista entrevista um primeiro respondente ele pede, *Diga-me quais as perguntas que eu devo fazer e responda-as em seguida para mim*. Analisa-se esta resposta e ela fará parte da agenda. Numa segunda entrevista o investigador pode dizer, *Tenho conversado com outras pessoas e elas falaram de coisas que nós não abordamos. Gostaria de conhecer sua reação sobre elas*.

O terceiro elemento no círculo é a fundamentação das descobertas que emergiram das construções dos repondentes. À medida que a coleta de dados procede, a análise segue no mesmo passo, gerando agendas cada vez mais complexas e estáveis que guiarão coletas de dados subsequentes. Com o tempo, e especialmente à medida que respondentes sucessivos são convidados a comentar ou criticar as construções já desenvolvidas, uma construção conjunta começa a surgir. Esta construção difere das construções individuais originalmente oferecidas pelos respondentes e da construção formulada pelo investigados no começo do estudo. Mas ela é baseada em e derivada de todas as construções via processo dialético hermenêutico. É a mais informada e sofisticada construção possível de desenvolver neste contexto, neste tempo e com estes respondentes.

Considera-se que a construção conjunta está ajustada quando as categorias e termos que a construção abrange são levados em conta. Julga-se que ela funciona quando ela fornece um grau de compreensão que é aceitável e crível pelos respondentes e pelo pesquisador. A relevância também é importante, i. e., deve lidar com problemas centrais e processos que emergiram na situação. Finalmente deve mostrar modificabilidade, i. e., a construção deve ser aberta à mudança contínua para acomodar nova informação ou novos níveis de sofisticação.

À medida que cada elemento da amostra é selecionado, cada dado é gravado, e cada elemento da construção conjunta delineado, o tema vai se focalizando mais; o construtivista fica mais familiarizado com o que é destacável e a amostragem torna-se mais dirigida. Assim o construtivista cicla e recicla o círculo hermenêutico, às vezes refazendo passos ou pulando estágios até que haja consenso.

Enquanto o paradigma convencional focaliza-se no critério de correspondência (entre conclusões e realidade), o construtivista focaliza-se no consenso. Se existirem múltiplas realidades(construções) e tantas quantas forem os respondentes reais e potenciais, há pouca esperança de que um consenso geral seja atingido. Mas podemos esperar o desenvolvimento de uma ou mais construções, cada uma delas internamente consistente, que pareçam "certas" aos respondentes. Se o consenso é atingido, não se deve crer que a investigação não deva continuar: nova informação e novos níveis de sofisticação podem sinalizar a necessidade de uma reconstrução posterior.

O produto final das múltiplas interações do círculo dialético hermenêutico é um relatório de caso, diferente do relatório de caso positivista. Não apresenta um estado de coisas "real" ou "verdadeiro". Não apresenta uma série de generalizações que possam ser aplicadas a outros ambientes. O relatório de caso é a construção conjunta que surge como resultado do processo dialético hermenêutico. Ele ajuda o leitor a compreender não só o estado de coisas que os construtores acreditam existir como também os motivos, sentimentos e bases lógicas que os fazem assim acreditar. O relatório de caso é caracterizado por uma detalhada explicação que não somente esclarece o contexto como também torna possível ao leitor vivenciá-lo vicariamente.

A experiência vicária é crucial porque o mecanismo básico da aprendizagem dos seres humanos é a experiência. Embora os psicólogos não entendam o processo, não há dúvidas de que tal processo acontece. Mesmo não sendo uma experiência real, a experiência vicária fornece muitas oportunidades de aprendizagem. É por via desse processo que o conhecimento idiográfico(não-generalizável) pode ser aplicado num segundo ambiente. A experiência vicária é

uma maneira excelente de introduzir ao leitor nova informação e novos níveis de informação. O relatório de caso é portanto um grande veículo para a disseminação, aplicação e agregação(individual) de conhecimento.

Finalmente o relatório de caso não pode ser completo sem que seja descrita em detalhe a metodologia seguida e torne possível julgar a extensão dos critérios de excelência empregados.

Ficamos ainda com duas considerações adicionais ilustradas na Figura 1 (p. 79): os dois círculos curiosamente divididos que estão "fora" do fluxo direto mas que o influenciam. Estes círculos são os símbolos orientais para a relação "yin-yang". Yin é o aspecto feminino e yang, o masculino; eles estão em interação contínua.(A versão original contém um ponto escuro na parte mais "gorda" de cada um para simbolizar o fato que cada um contém a "semente" do outro.)

Yin e yang espelham um ao outro; algumas funções podem ser compartilhadas mas cada elemento tem suas funções complementares assim como outras funções que requerem a presença do outro para se desenvolver. As duas metades estão assim místicamente entrelaçadas; separá-las resulta em invalidá-las. É a imagem do apoio mútuo e complementaridade operacional que os autores querem invocar aqui. O círculo yin-yang da esquerda na Fig.1 demonstra o fato que os processos e resultados da investigação construtivista são continuamente formados e testados através da negociação entre pesquisador e respondentes. As condições de entrada devem ser concordadas por ambos. A amostragem é realizada com uma grande confiança na técnica de indicação na qual respondentes indicam outros que podem fornecer construções de apoio ou divergentes. Cada nova amostra deve reagir à informação adquirida dialéticamente de outras fontes.

À medida que os dados são analisados, um processo que pode, neste espírito de colaboração, envolver contribuições dos respondentes, a análise resultante é testada via fontes ainda por serem acionadas. A construção conjunta que surge deve refletir a visão de dentro tanto quanto a perspectiva de fora . Julgamentos do ajuste, funcionalibilidade, relevância e modificabilidade da construção conjunta devem ser feitos pelo pesquisador juntamente com os

respondentes. Assim, teoria emergente e resultados representarão uma combinação única dos valores e julgamentos do pesquisador e respondentes - verdadeiramente colaborativa, verdadeiramente interativa, yin-yang.

O círculo yin-yang à direita da Fig.1(p.79) mostra o fato que o paradigma, descoberta, e verificação construtivistas são também processos continuamente interativos. Se não fosse por sua separação pelo paradigma convencional, o construtivista provavelmente não teria consciência da necessidade de fazer tal distinção. Descoberta e verificação não são simplesmente os dois lados da mesma moeda; são processos tão estreitamente interligados que não são distinguíveis. Portanto, enquanto o positivista não teria nenhuma dificuldade em responder à pergunta, *Você está na fase da descoberta ou da verificação?* O naturalista acharia esta pergunta sem sentido.

Como observação final, a metodologia é melhor compreendida como uma estratégia geral para resolver o conjunto completo de opções para o pesquisador. Longe de ser simplesmente uma questão de fazer escolhas entre métodos, a metodologia envolve totalmente o pesquisador - da visão de mundo inconsciente à aprovação daquela visão de mundo via processo de investigação. Assim, a metodologia do construtivista é muito diferente daquela do pesquisador convencional. A última é linear e fechada. Em contraste, a primeira é interativa, hermenêutica, extremamente intuitiva e certamente aberta. (Guba & Lincoln, 1990).

No próximo capítulo, iremos examinar como o currículo pode expressar os significados da vida humana (Phenix, 1964).

NOTAS

¹Pinto(1994) examinou o funcionamento do conselho de escola(CE) em uma escola da rede estadual paulista, à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas, e concluiu que, apesar da escola pública estar sitiada pelos meios sistêmicos de tomada de decisão e os membros da organização escolar se omitirem de assumir o seu papel de cidadãos participantes, o CE cumpre uma função saneadora dentro da instituição e constitui-se numa instância ideal para praticar-se a situação ideal de fala.

² O PGC é um grupo de professores e alunos que se encarrega de promover a integração de alunos novos em toda a escola.

CAPÍTULO 4

UM CURRÍCULO E OS SIGNIFICADOS DA VIDA HUMANA

Nossa tendência é assumir pequenas partes de outras culturas ao vivermos numa sociedade internacional, multicultural. Entretanto, quanto mais tempo eu vivo longe do meu país, mais sinto necessidade de manter minha própria cultura. Ter a possibilidade de estudar minha própria literatura na minha própria língua é um dos mais importantes "instrumentos" para conseguir isso. (Tomek de Ponti, holandês, aluno do IB, in *IB World*)

Phenix(1962) afirma que os seres humanos são essencialmente criaturas que têm o poder de vivenciar significados. A existência humana consiste portanto num padrão de significados e a educação geral é o processo de gerar significados essenciais. Entretanto, esta capacidade está sempre ameaçada: primeiro, pelo espírito crítico e cético da herança científica; segundo, pela despersonalização e fragmentação da vida causada pela extrema especialização de uma sociedade complexa e interdependente; terceiro, pela massa de produtos culturais, especialmente de conhecimentos, que o homem moderno tem que assimilar; e quarto, pela rapidez com que as condições da vida humana mudam, resultando num sentimento de impermanência e insegurança.

Sendo o objetivo da educação levar ao preenchimento da vida humana através do alargamento e aprofundamento do significado, o currículo deve ser planejado com particular atenção para as fontes de perda do significado da vida moderna.

Uma pessoa completa deve desenvolver habilidades no uso da fala, símbolo e gesto, estar factualmente bem informada, ser capaz de criar e apreciar objetos de significação estética, dispor de uma vida rica e disciplinada em relação a si mesmo e a outros, ser capaz de tomar sábias decisões e de julgar o que é certo e o que é errado e ser possuidora de uma perspectiva integral.

Um currículo que desenvolva estas competências básicas deverá por certo satisfazer as necessidades humanas de significado. Instrução em linguagem, matemática, ciência, arte, relações pessoais, moral, história, religião e filosofia constitui a resposta educacional para o espírito destrutivamente crítico e para o difundido sentimento moderno de ausência de sentido.

O primeiro requisito para um educador, continua Phenix, é compreender a natureza humana nas suas realidades, nas suas possibilidades, e nas suas idealidades e saber promover as mudanças desejadas. Para obter esta compreensão necessária, o educador se dirige para os especialistas.

Cada especialista vê o homem sob uma perspectiva diferente. Os físicos e os químicos o vêem como parte do sistema matéria-energia da natureza. Os biólogos o vêem como uma espécie de animal, a mais desenvolvida de todas as formas de coisas vivas. Os psicólogos dividem o ser humano em dois grupos principais, um que explica o comportamento do ser humano através das suas estruturas fisiológicas, químicas e neurológicas e outro que estuda o homem do ponto de vista do seu estado mental percebido, usando conceitos como consciência, intenção, propósito, valor, escolha. Ambos vêem o homem como um organismo com mente.

Sociólogos e psicólogos sociais vêem o homem como um animal social; economistas, como um produtor e consumidor de bens materiais e serviços, com necessidades que sempre se sobrepujam aos recursos; cientistas políticos, como alguém sempre á procura de poder ou influência, antropólogos descrevem o homem de acordo com uma variedade de características físicas e padrões culturais: suas línguas, costumes, crenças, rituais, leis e formas de organizações sociais; lingüistas descrevem as maneiras diferentes que os humanos têm para se comunicar uns com os outros; geógrafos estudam o homem em relação ao seu habitat; artistas o vêem como uma rica vida de sentimento e tentam objetivar os tipos mais significativos de sentimentos humanos através da música, pintura, escultura, dança, poemas, peças de teatro, romances; historiadores consideram-no uma criatura vivendo no tempo, com a memória do passado, antecipação do futuro e liberdade de um presente; teólogos, como um ser dependente de Deus e possuidor de uma natureza espiritual. (Phenix, 1964)

Os cientistas naturais estão interessados nos tipos de comportamento humano observável e referem-se à vida interior do homem principalmente para esclarecer o fenômeno exterior. Os estudiosos humanísticos preocupam-se mais com a vida interior e consideram o exterior como ambiente e contexto para compreender formas particulares de subjetividade.

É tarefa do filósofo conseguir uma interpretação compreensiva da natureza humana, incorporando e coordenando o trabalho dos pesquisadores de outras especialidades junto com os resultados de suas próprias reflexões. Uma visão compreensiva deve levar em conta as múltiplas facetas do homem. E nesta visão compreensiva o conceito unificador é o conceito de significado.

Os seres humanos descobrem, criam e expressam significados em quatro dimensões, diz Phenix(1964). A primeira dimensão é a *experiência* onde o homem é tanto sujeito quanto objeto, agente e paciente, observador e observado. A segunda dimensão é a da *regra, lógica ou princípio*. Cada tipo de significado tem suas próprias regras, é definido de acordo com uma lógica particular e princípio estrutural. A terceira dimensão é a da *elaboração seletiva*. Os tipos que são significativos para a vida humana são os que têm um poder inerente de crescimento e levam à elaboração de tradições da civilização. Estes são os tipos de significados que têm sido frutíferos no desenvolvimento da herança cultural e incorporados às tradições da civilização. Eles podem ser identificados pelos especialistas que servem de guardiães, refinadores e críticos da herança cultural. O quarto tipo de significado é a *expressão*. Os significados que têm poder civilizador são comunicáveis; eles não são propriedade privada. A comunicação dos significados acontece através dos símbolos.

Os símbolos são objetos que representam significados. A possibilidade de simbolização depende do poder humano único, o da auto-transcendência, pois, para entender um símbolo há necessidade da qualidade dual da compreensão reflexiva. A essência do símbolo é que ele se identifica com seu referente e ao mesmo tempo difere dele. Por exemplo, a palavra "árvore" não é uma árvore mas ao mesmo tempo, pelo poder do pensamento, o símbolo representa uma árvore.

Para se construir um currículo é necessário dividir-se as disciplinas acadêmicas em categorias amplas. Classificações são arbitrárias, destinam-se a facilitar a aprendizagem.

Phenix divide em seis os padrões fundamentais, os domínios do significado: simbólico, empírico, estético, sinoético, ético e sinóptico. Cada domínio e seus

subdomínios podem ser descritos com referência ao seu método típico, idéias condutoras e estruturas características.

As classes genéricas dos significados são obtidas combinando os três aspectos quantitativos com os três aspectos qualitativos, como ilustra o quadro abaixo.

Classificação Lógica dos Significados

Classes Genéricas		Reinos dos Significados	Disciplinas
Quantidade	Qualidade		
Geral	Forma	Simbólico	Linguagem comum, matemática, formas simbólicas não-discursivas.
Geral	Fato	Empírico	Ciências físicas, ciências da vida, psicologia, ciências sociais.
Singular	Forma	Estético	Música, artes visuais, artes do movimento, literatura.
Singular	Fato	Sinoético	{Filosofia, psicologia, literatura, religião nos seus aspectos existenciais
Singular Geral	Norma Norma	Ético	{As várias áreas especiais do campo {moral e ético
Compreensivo Compreensivo Compreensivo	Fato Norma Forma	Sinótico	{História {Religião {Filosofia

Fonte: Phenix, (1964) *Realms of Meaning*. New York: Mc Graw Hill, p. 28.

Forma geral. Esta classe inclui as disciplinas que se preocupam com a elaboração dos padrões formais para aplicação geral na expressão dos significados: o reino do simbólico.

Fato geral. Conhecimento da província da ciência: o reino do empírico.

Forma singular. Significados percebidos pela imaginação sem nenhuma referência aos fatos reais: o reino do estético.

Fato singular. Significados originados da existência concreta em encontro pessoal: sinoético, ou seja, a filosofia, a religião e a psicologia.

Norma singular. O reino das obrigações morais.

Norma geral. A ética; distingue-se da norma singular pela qualidade da obrigação. Os métodos e categorias da ética social diferem daqueles da ética pessoal.

Fato compreensivo. O historiador integra o simbólico, o empírico, o estético e o ético em uma perspectiva sinótica sobre o que aconteceu no passado.

Norma compreensiva. Quando todos os tipos de conhecimento são compreendidos dentro de uma perspectiva sinótica controlado pela qualidade normativa, a disciplina resultante é a religião.

Forma compreensiva. O reino do filosófico.

O que Phenix tenta demonstrar é a relação íntima entre educação, a natureza humana, e as disciplinas acadêmicas. Sua análise mostra que os significados pelos quais a natureza humana é definida são experiências conscientes com princípios estruturais, alguns dos quais provando uma capacidade de elaboração como as tradições culturais com suas expressões simbólicas correspondentes. Para propósitos educacionais, estas disciplinas podem ser divididas em seis classes lógicas básicas ou reinos de significados, indicando os tipos de compreensão que uma pessoa deve ter para funcionar bem na comunidade civilizada.

O domínio simbólico compreende a linguagem comum, a matemática e várias outras formas simbólicas não discursivas como gestos, rituais, padrões rítmicos, etc. Estes significados estão contidos nas estruturas simbólicas arbitrarias com regras socialmente aceitas de formação e transformação, criadas como instrumentos para a expressão e comunicação de qualquer significado.

O segundo domínio, o empírico, inclui as ciências do mundo físico, das coisas vivas, e do homem. Estas ciências fornecem as descrições factuais, generalizações, formulações e explicações teóricas que são baseadas na observação e experimentação no mundo da matéria, vida, mente, e sociedade. Elas expressam significados como verdades empíricas prováveis estruturadas de acordo com certas regras de evidência e verificação e fazendo uso de sistemas específicos de abstração analítica.

O terceiro domínio, o estético, contem as várias artes, a música, as artes visuais, as artes do movimento, e a literatura. Os significados neste domínio relacio-

nam-se com a percepção contemplativa de coisas particulares significativas como objetivações únicas das subjetividades idealizadas.

O quarto domínio, o sinoético, engloba o conhecimento pessoal. O termo "sinoético" deriva do grego "synnoesis" (syn=com; noesis = cognição) significando pensamento meditativo, "insight" relacional, compreensão direta. É análogo na esfera do conhecimento à empatia na esfera do sentimento. Este conhecimento é concreto, direto e existencial. Enquanto que o conhecimento simbólico, empírico e estético requer separação, desligamento, objetividade e depende da relação sujeito-objeto, o significado sinoético requer compromisso, subjetividade, relação sujeito-sujeito. Enquanto a língua, a ciência e a arte estão relacionadas com a essência, o conhecimento pessoal é existencial. É o conhecimento tácito de Michael Polanyi(1966 e 1974), ou seja, a compreensão de um conjunto de particulares em termos de uma entidade coerente.

O quinto domínio, o da ética, inclui significados morais que expressam obrigação em vez de fato, formas perceptuais, ou compreensão de relação. Contrasta com as ciências, que se preocupam com a compreensão abstrata cognitiva; com as artes, que expressam percepções estéticas idealizadas; e com o conhecimento pessoal, que é baseado na decisão livre, responsável, deliberada.

O sexto domínio, o sinóptico, refere-se aos significados que são compreensivelmente integrativos. Inclui história, religião, e filosofia. Estas disciplinas integram significados empíricos, estéticos e sinoéticos em todos coerentes. A interpretação histórica compreende uma recriação artística do passado, em obediência a evidência factual, com o propósito de revelar o que o homem fez de si próprio dentro do contexto de certas circunstâncias. A Religião relaciona-se com os significados últimos, isto é, com significados de qualquer domínio, considerados do ponto de vista de tais conceitos como o Todo, o Compreensivo, e o Transcendente. A filosofia fornece uma clarificação analítica, avaliação e coordenação sintética de todos os outros domínios através da interpretação conceitual de todos os possíveis tipos de significado na sua distinção e nas suas interrelações.

O simbólico, colocado numa das pontas do spectrum, engloba todo o âmbito dos significados porque é a via de expressão de todos os significados. O sinóptico,

no outro final do spectrum, também engloba todo o âmbito dos significados pela virtude integrativa de seu caráter.

Nas próximas seções e no capítulo 5 iremos examinar o currículo do IB tendo por base de análise as categorias de significados de Phenix(1964) e os níveis de decisão e percepção de Goodlad(1979). Os significados propostos por Phenix permeiam todos os níveis, ou seja, a construção de significados de um currículo pode ser vista tanto na esfera das decisões quanto na esfera das percepções.

O *nível societal* do IB situa-se numa instância especial pois ele foi concebido por pessoas de diversos países que se reuniram em Genebra. Participaram, como foi relatado no "Breve histórico do IB" (p.41), um grupo de professores de escolas internacionais, a Escola Internacional de Genebra e a Associação de Escolas Internacionais(ISA) com financiamento da UNESCO. Depois vieram representantes de vários países que uniram-se ao grupo e novos financiamentos foram fornecidos pelo Twentieth Century Fund e pela Fundação Ford. Este nível societal perdeu seu poder decisório desde que o IB tornou-se uma organização internacional não-governamental economicamente auto-suficiente, com despesas custeadas pelas escolas(U\$7 000 dólares por ano) e os alunos(U\$150 dólares por exame).

Hoje o nível societal compreende os vários Conselhos e Comitês Executivos, Comitês de Governos e Conselhos Permanentes(ver "Organização do International Baccalaureate Office(IBO) em Anexo) que se reúnem periodicamente para discutir e reelaborar o currículo por eles idealizado. O currículo ideal aparece em sua forma reduzida na Introdução e em forma completa no Anexo.

O nível institucional compreende, na Escola Graduada, o Board, pais, administração, alunos e professores. O último grupo, de alunos e professores, só participa do nível societal quando é chamado a opinar sobre o currículo. O nível instrucional se compõe dos alunos e professores e será analisado no Capítulo 5.

O centro decisório do IB, o nível societal, está sempre solicitando opiniões vindas dos outros dois níveis. Do grau de integração e comunicação dos três níveis na construção conjunta do currículo depende a coerência e a sobrevivência do IB.(A coerência e sobrevivência do IB depende de uma *situação ideal de fala à distância*)

O domínio do simbólico

O domínio do simbólico é caracterizado pelas estruturas simbólicas arbitrárias que demonstram certas regras costumeiras de construção e interpretação. Inclui a linguagem comum, a matemática, e as formas simbólicas não discursivas.

Ernst Cassirer em sua obra *Antropologia Filosófica-Ensaio sobre o Homem*(1977) mostrou que a marca característica da atividade humana é a criação e a transformação de símbolos. Todo o mundo dos significados humanos, diz Cassirer, está expressado nos vários tipos de formas simbólicas contidas nos diversos campos tais como o mito, ritual, linguagem, arte, história, matemática e ciência. Cada um dos tipos de formas simbólicas tem suas funções humanas únicas e legítimas. Os rituais comunicam ordens de experiência não expressadas na fala, e a arte apresenta significados diferentes daqueles da ciência e inexpressáveis nas categorias da descrição empírica.

A linguagem, o mito, a religião, a arte, a ciência, a história são os constituintes, os vários setores deste círculo. Uma "filosofia do homem" seria portanto uma filosofia que nos desse a visão da estrutura fundamental de cada uma dessas atividades humanas, e que, ao mesmo tempo, nos permitisse compreendê-las como um todo orgânico. A linguagem, a arte, o mito, a religião não são criações isoladas ou fortuitas: são unidas entre si por um laço comum, um *vinculum functionale*. (Cassirer, 1977, p. 117)

A linguagem humana evolve de um primeiro estado, relativamente concreto, para um mais abstrato. Nossos primeiros nomes são concretos. Ligam-se à apreensão dos fatos ou ações particulares. Todas as gradações ou matizes que encontramos em nossa experiência concreta são descritas minuciosamente e circunstanciadamente, mas não se incluem num gênero comum. Existem nada menos que cinco ou seis mil nomes para designar o camelo em árabe, entretanto, nenhum deles nos proporciona um conceito biológico geral: todos expressam minúcias concretas, relativas à forma, tamanho, cor, idade e maneira de caminhar do animal.

Em muitas línguas das tribos aborígenes americanas encontramos uma variedade de termos para designar determinada ação como, por exemplo, o andar e o bater. Estes termos apresentam, entre si, mais uma relação de justaposição que de subordinação. Um golpe desferido com o punho não pode ser descrito pelo mesmo

termo que um golpe vibrado com a palma da mão, e um golpe com, uma arma requer outro nome que um golpe de uma varada ou chicotada.

Na descrição da língua bacairi - idioma falado por uma tribo índia no Brasil central - Karl von den Steinem (in Cassirer, 1977) relata que cada espécie de papagaio e de palmeira tem seu nome individual, ao passo que não existe nome algum para designar "papagaio" nem o gênero "palmeira". Os bacairis dão tanta importância às numerosas noções particulares, diz von den Steinem, que não têm nenhum interesse pelas características comuns. Abarrotados pela abundância do material, não podem lidar economicamente com ele. Possuem apenas dinheiro miúdo, mas nisto devem ser considerados muito mais ricos do que pobres.

Na realidade, não existe uma medida uniforme para se avaliar a riqueza ou a pobreza de um determinado idioma. Toda classificação é dirigida e ditada por necessidades especiais, e é evidente que estas necessidades variam de acordo com as diferentes condições da vida social e cultural do homem. O interesse "universal" não é possível e nem necessário numa tribo índia. É suficiente e mais importante distinguir objetos por certas características visíveis e palpáveis.

Em muitas línguas, uma coisa redonda não pode ser tratada da mesma maneira que uma coisa quadrada pois pertencem a gêneros diferentes, que se distinguem por meios linguísticos especiais, como o emprego de prefixos. Em línguas da família bantu encontramos nada menos do que vinte classes genéricas de substantivos. Em línguas das tribos aborígenes americanas, por exemplo, a dos algonquianos, alguns objetos pertencem a um gênero animado, ao passo que outros a um gênero inanimado. Os objetos não são divididos em classes lógicas e abstratas. Os nomes das cores variam segundo a natureza dos objetos: uma palavra que designa o cinzento, por exemplo, pode ser usada quando se fala de lã ou de gansos, outra quando se fala de cavalos, outra quando se fala de gado, ainda outra quando se fala do cabelo dos homens ou de outros animais. A ascensão aos conceitos e categorias universais parece ser muito lenta no desenvolvimento da linguagem humana; mas cada novo progresso nesta direção conduz a um levantamento mais amplo, a uma orientação e a uma organização melhores de nosso mundo perceptual. (Cassirer, 1977)

De todos os fenômenos da cultura humana, o mito e a religião são os mais refratários a uma análise puramente lógica. O mito parece ser, à primeira vista, um mero caos - massa informe de idéias incoerentes; e buscar as "razões" destas idéias parece vã futilidade. Linguagem e mito são parentes próximos. Nos primeiros estágios da cultura humana suas relações são tão estreitas, e tão evidente sua cooperação, que se torna quase impossível separá-los. São dois brotos diferentes da mesma e única raiz. Sempre que encontramos o homem, vemo-lo na posse do dom da linguagem sob a influência mito-criadora. A linguagem não tem existência fora e além do tempo; não pertence ao reino das idéias eternas. A mudança - a mudança fonética, analógica, semântica - é elemento essencial da linguagem.

Por mais paradoxal que pareça a linguagem, na sua diversidade e divergência, serve para unir os homens. Sem linguagem não haveria a comunidade dos homens. Entretanto, não há mais sério obstáculo à comunidade do que a diversidade de línguas. A verdadeira unidade da linguagem, se porventura existir, não pode ser substancial; terá de ser antes definida como funcional, não pressupondo uma unidade material ou formal. Duas línguas diferentes podem representar extremos opostos, tanto no que concerne aos sistemas fonéticos quanto no que diz respeito aos sistemas de categorias gramaticais, o que não as impede de desempenhar a mesma tarefa na vida da comunidade linguística. O importante aqui não é variedade dos meios, mas sua adequação e harmonia com o fim. (ibidem)

A língua, diz Phenix(1964), é um instrumento de comunicação de significados dentro de um mundo real comum, que é dado, não simplesmente inventado. Os símbolos precisam ser adequados às necessidades e propósitos das comunidades neste mundo real. O currículo do IB dá especial destaque às línguas. Parte-se do pressuposto que só as aprendemos bem se passamos por um processo de imersão e de utilização oral e escrita para que, ao falarmos, não lancemos mão do recurso da tradução e sim que pensemos na outra língua. Cassirer(1977) confirma este pensamento:

Ao aprendermos uma língua estrangeira, não basta adquirir um novo vocabulário ou familiarizar-nos com um sistema de regras gramaticais abstratas. Tudo isto é necessário mas é apenas o primeiro passo e o menos importante. Se não aprendermos a pensar na nova língua, todos os nossos esforços serão infrutíferos. (p. 211)

São três as principais “línguas de trabalho” do IB: Inglês, Francês e Espanhol. Isso significa que todo trabalho, ensaios e monografias nos Grupos 3, 4, 5, e 6, examinados e supervisionados externamente, devem ser apresentados em Inglês, Francês ou Espanhol. Monografias nos Grupos 1 e 2 devem ser escritas na língua da disciplina oferecida. Vale lembrar que, oferecendo cursos em 55 línguas (Anexo III), o IB dá ao aluno a chance de trabalhar em sua própria língua e aprender pelo menos uma das três línguas oficiais do currículo.

Na Graduada, as Línguas vêm junto com as Literaturas. Phenix(1964) classifica a literatura como um significado estético pelo fato que a linguagem literária transmite significados diferentes daqueles da linguagem comum, mas sua classificação, como ele mesmo admite, é sujeita a controvérsias. Vários autores e críticos literários modernos, por exemplo, vêem a literatura como um veículo de reivindicações sociais. Mas essas divergências classificatórias não têm muita importância para nosso estudo. Na verdade é um excelente tópico a ser tratado em Teoria do Conhecimento, uma parte importante do IB(Qual(is) o(s) propósito(s) da literatura, estético, comunicativo e/ou político?). O que importa neste momento é que o currículo dê conta de todos os significados da vida humana.

Os autores literários abordados no momento são: Garcia Marquez, Pablo Neruda, Isabel Allende, Shakespeare, Hawthorne, Mark Twain, George Orwell, Ellison, Puig, Dostoyevsky, O'Brien, Faulkner, Galeano, Conrad, Sophocles, Eliot, Ibsen, Camus, Euclides da Cunha, Gil Vicente, Manoel Bandeira, Machado de Assis, José de Alencar, Eça de Queirós, Lima Barreto, Rachel de Queiróz, Graciliano Ramos e Fernando Namora.

Na Graduada, o aluno tem possibilidade de estudar como primeira(Língua A) e/ou segunda língua(Língua B) Inglês, Francês e Espanhol(Grupos 1 e 2). Sendo nativo de uma língua diferente das três oferecidas pela escola, e querendo estudá-la, ele terá de providenciar seu próprio professor, aprovado pelo IBO.

Segundo a publicação *IB Courses at Graded*, Língua A ocupa um lugar central no currículo. “Para a dimensão internacional do IB, é essencial que a literatura dos países que compartilham da mesma língua seja vista como parte integral da herança cultural comum da humanidade.” O aluno deve ler 15 obras literárias em

4 categorias: Literatura Mundial, Estudo Detalhado, o Romance e a Crítica Social, e escolhas da escola. Deverá preparar trabalhos escritos e orais (fitas gravadas) para avaliação externa¹.

Língua B destina-se àquele que é fluente numa segunda língua, algo esperado de qualquer aluno que chegue ao nível do IB. Os alunos devem ler 4 textos de diferentes autores de pelo menos 3 gêneros literários, preparar três aspectos de um tópico sobre a Vida e a Civilização de um dos países onde a língua é falada. A avaliação externa é oral e escrita.

A análise da operacionalização do currículo com relação às línguas e às literaturas demonstra profundas implicações de ordem cultural, por isso estaremos nos detendo mais profundamente no assunto no próximo capítulo ao falarmos de cultura, ideologia, hegemonia e identidade cultural.

Nos domínios do simbólico de Phenix(1964), a matemática faz companhia às línguas. A razão para essa classificação é que a matemática, como as línguas comuns, é uma coleção de sistemas simbólicos arbitrários. Na Graduada os alunos estudam: número e álgebra, vetores, matrizes & geometria, trigonometria, cálculo, e probabilidade. O aluno deve estudar no mínimo um dos seguintes tópicos opcionais: análise e cálculo numérico, cálculo adiantado e geometria analítica, dinâmica das partículas bi-dimensionais, ou probabilidade e estatística. Podem também escolher Computação, análise de dados, estruturas e técnicas de finanças. A nota é baseada num exame de 5 horas, em duas sessões.

O domínio do empírico

A ciência, segundo Phenix(1964), está relacionada com fatos, não com conexões simbólicas. Fornece descrições do mundo através de *medição física*, ou seja, avaliação quantitativa de objetos materiais por referência à padrões convenionados de *massa, comprimento, e tempo*.

O IB coloca as Ciências da Vida no Grupo 3 (Estudo do Homem na Sociedade - História, Geografia, Economia, Filosofia, Psicologia, Antropologia Social, Estudos Das Organizações) e as Ciências Experimentais no Grupo 4 (Biologia, Química, Química Aplicada, Física, Ciências Físicas, Psicologia Experimental).

As Ciências da Vida ou Ciências Sociais têm papel de destaque no currículo do IB. Nas palavras de R1, elas são responsáveis, junto com Teoria do Conhecimento, por dar ao currículo o seu aspecto interdisciplinar. A Graduada oferece História Contemporânea, História das Américas, Economia e Psicologia. Phoenix(1964) classifica História numa categoria à parte, no domínio do sinótico; levaremos em conta esta classificação e falaremos de História mais tarde neste capítulo. No momento analisaremos brevemente o currículo local de Economia e Psicologia.

O curso de Economia tem por objetivo ensinar o aluno a compreender a terminologia econômica básica, e como aplicá-la e interpretar informação econômica em diferentes formas, e como aplicá-la aos fenômenos econômicos básicos. Os tópicos cobertos são: alocação de recursos, análise da renda nacional, economia internacional, e desenvolvimento e crescimento econômico. É avaliado externamente através de um exame escrito de 3 horas.

O curso de psicologia estuda 6 autores em 4 áreas obrigatórias(psicologia do desenvolvimento, psicologia social, cognição & aprendizagem, personalidade) e inclui cada uma das abordagens representadas pelos temas-chave: biológico/fisiológico, comportamental e humanístico/fenomenológico. A avaliação consiste de um exame escrito de 3 horas e um projeto de classe.

As Ciências Experimentais(Grupo 4) trazem em si o caráter global em suas generalizações, leis e teorias sobre o mundo físico. No plano da experimentação e observação, elas adquirem um caráter mais local. Os objetivos gerais do Grupo 4 incluem, além da compreensão e da prática de investigação, o desenvolvimento de habilidades que obrigam o aluno a olhar ao redor: analisar a informação científica de maneira crítica e reconhecer as limitações do conhecimento científico, aprender a comunicar idéias científicas, oralmente e por escrito, conscientizar-se do impacto que tem a ciência sobre a sociedade e das responsabilidades do cientista(Guia Geral). As monografias elaboradas em ciências experimentais têm que necessariamente abordar temas do contexto local.

Do Grupo 4, os alunos da Graduada contam com Biologia, Química, Física e Sistemas Ambientais. Em Biologia os tópicos centrais são: Biologia do Homem,

Biologia Celular, Genética, Evolução, Ecologia e dois outros tópicos opcionais. É avaliada externamente por meio de um exame de 4 horas dividido em duas partes(80% do conceito total) e internamente pelo caderno de prática de laboratório (20%).

Em Química o trabalho prático cobre modelos atômicos, sistema periódico, ligação química, teoria cinética, energética, equilíbrio, estrutura molecular e qualidade de grupos funcionais em moléculas. É avaliada externamente através de um exame de 3 horas(80%) e internamente através de caderno de prática de laboratório(20%).

Em Física geral e de laboratório os alunos deverão cobrir Mecânica, Movimento Ondular & Luz, Eletricidade & Magnetismo, e Modelos & Propriedades dos Átomos. A avaliação externa se constitui de um exame escrito de 3 horas e trabalho prático avaliado internamente.

O programa de Sistemas Ambientais constitui-se de dois componentes um núcleo de importantes princípios ambientais relacionados com fenômenos naturais e as relações dos seres humanos com o ambiente natural. As escolas escolhem um dos 3 ambientes principais para estudar em detalhe. A escolha deve ser de acordo com a localização da escola. A avaliação externa consiste de um exame de 3 horas e a interna, de trabalho prático.

O domínio do estético

O domínio do estético, diz Phenix, é caracterizado pela singularidade, pela particularidade da forma. A principal preocupação não é com tipos ou classes de coisas mas com objetos individuais únicos. A música, as artes visuais(pintura, desenho, artes gráficas, escultura e arquitetura), a literatura e as artes do movimento("todas as atividades intencionais, empreendidas por propósitos estéticos, nas quais os efeitos expressivos desejados são comunicados pelo movimento do corpo humano", p.165).

No nível do significado estético, o IB inclui Arte/Desenho, Música. A Graduada oferece Arte e Desenho em termos de trabalho prático e estudo da história da arte, mas não oferece Música, por enquanto.

Os domínios sinoético, ético e sinótico

Ao introduzir os domínios sinoético e ético, Phenix chama atenção para o desconhecimento por parte das pessoas em geral e a ausência destes significados na maioria dos currículos. Os dois domínios não são formados por um conjunto de disciplinas acadêmicas correspondentes aos significados simbólico, empírico, estético e sinótico; por sua natureza tão inter-relacionada, serão tratados juntamente.

O domínio sinoético requer ligações, movimentos entre psicologia, literatura, religião e filosofia e não se costuma oferecer cursos em "insight" relacional, conhecimento pessoal ou consciência existencial na maioria dos currículos. São significados nos quais a pessoa deve desenvolver compreensão direta de outros seres humanos (e de si mesma) como todos concretos em relação uns com os outros. É o conhecimento *pessoal, existencial, inter-subjetivo* que não é desenvolvido através de instrução formal, mas sim como consequência da associação humana que começa com a família e se estende em círculos cada vez mais amplos até as relações com a comunidade. Aqueles que estão mais dedicados às relações com outras pessoas, geralmente se dedicam à religião, à filosofia, à psicologia ou à literatura. Os conceitos chave neste significado são *relação, amor, e liberdade*

A essência do domínio ético é a análise crítica dos julgamentos morais, é o que Phenix chama de "*correta ação deliberada*, isto é, o que uma pessoa *deve voluntariamente fazer*."(p. 215)

O domínio do sinótico tem uma função integrativa unindo significados de todos os domínios numa perspectiva unificada, isto é, fornecendo uma "visão única" ou uma "sinótese" de significados.(Phenix, 1964, p. 235) As disciplinas principais do domínio do sinótico são história, religião, e filosofia. Cada uma delas atinge a integração dos significados de uma maneira diferente: a história pela recriação imaginativa do passado, a religião pela descoberta, pela revelação dos fins últimos, e a filosofia pela interpretação crítica dos significados expressados.

No IB, o CAS (Criatividade, Ação e Serviço), os cursos de Teoria do Conhecimento, História e de Filosofia se encarregam destes três significados.

De acordo com o CAS Handbook, os objetivos do programa são: fornecer aos alunos ocasiões de desafio nas três áreas, criatividade, ação e serviço; fornecer oportunidades para que os alunos prestem serviços à comunidade escolar, local e internacional em projetos ambientais ou sociais; desafiar e desenvolver no aluno individual um espírito de descoberta e auto-confiança; encorajar as habilidades e interesses individuais do aluno; inspirar uma consciência, preocupação e responsabilidade para servir à comunidade em geral, e àqueles que se encontram em desvantagem, em particular. O programa serve para contrabalançar o peso excessivamente acadêmico do currículo e "o status privilegiado de muitos alunos do IB e de escolas do IB" ("Brief Summary of the CAS Handbook for IB Schools", pp. 1-2)

Um dos pontos altos do currículo do IB, a disciplina de Teoria do Conhecimento (TC) tem o propósito de estimular a reflexão crítica sobre o conhecimento e a experiência dos alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula. O curso é portanto "filosófico" no sentido que é destinado a encorajar alunos a adquirirem uma consciência crítica do que eles e os outros sabem através da análise de conceitos e argumentos assim como das bases dos julgamentos de valor que todo ser humano tem que fazer. A principal diferença entre TC e o curso de Filosofia do IB é que TC é obrigatório para todos os candidatos ao diploma e trata-se de "filosofia para todos" enquanto que Filosofia destina-se àqueles que querem especializar-se na área.

A despeito da semelhança verbal entre o título deste curso e um ramo da filosofia, TC não se destina a ser um curso estritamente em epistemologia, embora alguns tópicos epistemológicos necessitem ser confrontados por aqueles que reflitam sobre seu conhecimento e experiência. Também não deve ser uma revisão dos vários "-ismos" (tais como empirismo, racionalismo) ou dos grandes pensadores, embora uma seleção cuidadosa de textos destas fontes possam ajudar a clarificar os temas estudados. O curso exige um exame das maneiras de pensar próprias às diferentes disciplinas e também uma reflexão sobre tópicos atuais; entretanto, não se destina a ser nem um estudo de metodologias e nem uma série de debates sobre uma miscelânea de assuntos do momento.

Ocupando pelo menos 100 horas/aula, o curso é ministrado ao longo dos dois anos de preparação para o Diploma.

Os alunos devem ser encorajados a fazer suas próprias perguntas sobre o conhecimento. É fundamental que eles sintam total liberdade para falar; as discussões em sala de aula são o alicerce principal de um curso de TC. É necessário que deem opiniões, façam tentativas de síntese, debatam e raciocinem, mesmo porque nesse curso não deve existir o certo e o errado. O objetivo educacional de TC é refletir e não acumular conhecimento portanto não há como testar, cobrar posições ou ganhar discussões. Discordar é na verdade o aspecto chave do curso e torna-se obrigação de todos contribuir para o conteúdo das aulas. (*Theory of Knowledge Subject Guide*, 1989)

Os objetivos do programa de TC são: levar os alunos à reflexão e ao questionamento das bases do conhecimento e da experiência; conscientizá-los dos perigos de opiniões subjetivas e preconceitos; desenvolver uma maneira pessoal de pensar baseado no exame crítico de evidências e argumentos; induzi-los à formulação de argumentos racionais.

Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de: usar a linguagem claramente, consistentemente e apropriadamente; mostrar opiniões sobre as vantagens e limitações dos vários tipos de conhecimento assim como suas semelhanças e diferenças; relacionar disciplinas estudadas, conhecimento geral e experiências vividas; demonstrar conhecimento das virtudes e das limitações de suas visões pessoais e das visões próprias às comunidades e culturas às quais pertencem; mostrar apreciação pelo poder da razão de reconhecer suas capacidades e limitações, de vencer a ignorância e o preconceito assim como de desenvolver tanto o conhecimento acadêmico quanto a compreensão prática entre indivíduos, comunidades, nações e culturas. (*IB General Guide*, 1985, VI-O.1, p.2)

O programa de TC inclui os seguintes tópicos: o papel da linguagem e do pensamento no conhecimento; exigências do rigor lógico no conhecimento; sistemas de conhecimento (matemáticas, ciências naturais, ciências humanas, história); julgamentos de valor e conhecimento (julgamento moral, político, e estético); conhecimento e verdade.

Desde que o curso de TC preocupa-se essencialmente com a reflexão sobre a experiência do indivíduo como conhecedor, não foi concebido para ser avaliado em exame externo como as outras disciplinas. É tarefa do professor julgar tanto o desempenho intelectual quanto a diligência de seus alunos. Entretanto, como a avaliação do professor pode afetar a concessão do Diploma, ela será submetida a uma avaliação externa.

Esta avaliação não poderá ser realizada em forma de prova onde se testem novos conhecimentos. O aluno deverá escrever 4 ensaios por semestre desenvolvendo idéias próprias inspiradas nas leituras feitas durante o curso. Cada ensaio deverá ter no mínimo 200 palavras perfazendo um total de 800 palavras por semestre. Esses ensaios poderão ser gradualmente construídos ao longo das aulas(o sistema de anotar as idéias que ocorrem durante as leituras e discussões tem demonstrado ser bastante útil na vida prática). Cada ensaio valerá 25% da nota do semestre.

Eis alguns exemplos de títulos de ensaios prescritos pela Comissão de Exames(em meio aos 4 que deve desenvolver, o aluno precisa escolher pelo menos um destes títulos): Há por acaso algum tipo de conhecimento que seja tão lógico que nenhuma pessoa razoável possa duvidar?; Explique o significado do provérbio chinês: "Algumas verdades podem ser sentidas, mas não ditas"; Que valores estão envolvidos na produção e aceitação do conhecimento?; O que conta como uma boa explicação?; Temos olhos para ver, ouvidos para ouvir, por que então erramos?; "Todo conhecimento depende do reconhecimento de padrões e/ou de anomalias." Discuta; "A Ética é confrontada com problemas do conhecimento da mesma maneira que outras buscas da verdade." Discuta; Reaja à afirmação que o valor de qualquer coisa(por exemplo uma idéia, uma prova, uma pessoa, uma obra de arte, um código moral) é medido pela sua utilidade; "Saber é ser capaz de pre-dizer." Discuta.

A correção dos ensaios deverá ser feita com base nos seguintes critérios: Clareza, Relevância, Contribuição Pessoal, Objetividade e Estilo.

Para Phenix(1964), a categoria central do campo da História é o *tempo passado*. Entender história é entender o significado da temporalidade, e vice-versa. O

conteúdo da disciplina de história é o *que aconteceu no passado*, ou, mais precisamente, *os eventos humanos do passado*. A categoria *tempo* em história é tratada de maneira diferente que na descrição empírica da ciência onde ela serve simplesmente como medida impessoal dos graus de mudança.

Os temas desenvolvidos são: Causas, práticas e efeitos das guerras; Movimentos nacionalistas e de independência, descolonização, e a emergência e problemas das novas nações; Desenvolvimentos Econômicos no século XX, Mudança social no século XX; O artista e a sociedade, Ascensão e Regime de Estados de Partido Único; Estabelecimento e desempenho de organizações internacionais, Religião e Política; Relações Leste/Oeste após 1945; As minorias no século XX. Os candidatos ao Diploma devem também estudar uma das principais áreas: África, Américas, Europa(incluindo Rússia), Oeste e Sul da Ásia(incluindo Índia e África do Norte), Leste e Sudeste da Ásia e Austrália. O principal enfoque, diz o Guia Geral do IB(1987, p.VI-3.1), "deve ser político mas os aspectos sociais, econômicos e culturais devem ser cobertos. A decisão do tópico e do período coberto é deixada às escolas."

A Filosofia na Graduada é ensinada somente dentro de Teoria do Conhecimento e a Religião não está incluída no currículo, a não ser nos seus aspectos históricos.

Para terminar o currículo oficial do IB, vamos falar das Monografias. Todos os candidatos a Diploma do IB tem que escrever uma Monografia de 4 000 a 5 000 palavras. Para os Grupos 1 e 2 os ensaios devem ser escritos na Língua A ou B conforme escolha do candidato. Para os Grupos 3-6 os ensaios devem ser escritos em Inglês, Francês ou Espanhol. O trabalho é definido como um estudo profundo de um tópico tirado de uma das disciplinas do currículo. Destina-se a oferecer ao candidato a oportunidade de envolver-se em pesquisa independente e de desenvolver idéias lógica e coerentemente. Deve ser supervisionado por um professor qualificado e são avaliados por um examinador apontado pelo IBO.

As Monografias na Graduada têm desenvolvido tópicos dos mais variados. Há limitações com respeito à fontes bibliográficas sobre vários dos tópicos locais escolhidos pelos alunos pois não contamos com um grande número de boas pu-

blições sobre o Brasil, em inglês. Apesar de existirem boas obras escritas por "brasilianistas" em universidades americanas e européias, estas publicações destinam-se à comunidade universitária e são praticamente inacessíveis aos alunos de uma escola secundária.

Exemplos de monografias recentemente escritas por alunos da Graduada:

1- "O Impacto do NAFTA na indústria textil mexicana" (Perguntas a serem respondidas pela pesquisa: Se o NAFTA tem um impacto na indústria textil microeconomicamente, quais serão as consequências para o México? Será que o NAFTA nos trará mais perto de uma integração mundial? Ou ele criará um mundo polarizado com a CEE (Comunidade Econômica Européia) de um lado e os Tigres Asiáticos num lado, e a união do Hemisfério Ocidental no outro?

2. "Aspectos positivos e aspectos negativos das multinacionais na economia brasileira"

3. "Música Popular brasileira durante 1964-68"

4. "O Movimento estudantil no Brasil durante os primeiros anos da ditadura (1964-1969)

5. "O ano de 1968: Desafio e Autoritarismo"

7. "O Desenvolvimento da equitação em São Paulo desde 1870"

8. "Os Efeitos da Política de Collor na Operação de duas Companhias israelenses no Brasil"

9. "Ascensão e Queda da Indústria da Borracha na Amazônia"

10. "Fatores Genéticos e ambientais influenciando o alcoolismo"

11. "Canudos - um movimento popular no Nordeste do Brasil"

(Obs: Todas as monografias acima listadas foram escritas em inglês e avaliadas externamente.)

A perda de significado e o homem moderno

Os significados que constituem o conteúdo próprio da experiência humana são criações da cultura, por isso são necessariamente de ordem social. É somente através do poder educativo da comunidade humana que as pessoas genuínas sur-

gem. Os povos tanto resistem quanto negam significados e as culturas os destroem ou os criam.

O psicoterapeuta vienense Viktor Frankl afirma que o segredo de toda a existência humana é encontrada no significado e que a causa básica da deterioração humana é a perda do significado. A sua "logoterapia" destina-se a restaurar o significado naqueles que perderam esperança e fé no valor da vida.

Paul Tillich(1976)atribui a perda do significado na vida moderna a três tipos de ansiedade: 1-a ansiedade do destino e da morte, "a mais básica, mais universal e mais inescapável"(p.33); 2- a ansiedade da vacuidade e insignificação, proveniente da culpa(o homem se acha sempre um eterno transgressor); e a 3-o homem se vê ameaçado pela perda do significado (ele tem dúvidas indecifráveis, faz perguntas para as quais não consegue resposta e que só o levam à perplexidades e paradoxos ainda mais profundos).

Tillich acredita que enquanto as ansiedades são inerentes a existência humana, elas são intensificadas em períodos de transformação quando uma era da história humana está cedendo lugar a outra. Também o caráter dominante da ansiedade difere de uma era para outra: o fim da era clássica foi dominado pela ansiedade ontológica - o medo da morte - evidenciado, por exemplo, nas religiões de Mistérios e na Cristandade com sua preocupação com a imortalidade e ressurreição. O fim do período medieval foi caracterizado pela ansiedade moral, i.e., a preocupação com o perdão e expiação no sistema penitencial da Igreja e nas agonias espirituais dos grandes Reformadores. O período moderno, que parece estar terminando e dando lugar ao "pós-moderno", é uma época dominada pela falta de significado, revelada num ceticismo difundido, relativismo, falta de objetivo, e sentimento de futilidade. Os três tipos de ansiedade estão, entretanto, misturados em cada época.

Os Existencialistas abordaram consistentemente o tema da perda do significado: acreditavam que as velhas certezas e seguranças se acabaram, que a vida humana é absurda; apontam para as crises sociais, políticas e econômicas como testemunhas eloquentes da impotência da razão em assuntos de genuína significância humana, enfim, têm uma postura de desilusão.

Em cada reino do significado, diz Phenix(1964) há também uma perda de significado. A linguagem está ameaçada pela ambiguidade. O homem moderno tem se tornado cínico com relação à linguagem pois vê-se massacrado por uma enxurrada de palavras, de símbolos criados pela mídia; a linguagem tornou-se alienada dos valores reais e ineficiente na criação de uma comunidade genuína.

Marcuse(1973) chama a atenção para a perda do significado da palavra promovida pela manipulação de conceitos na sociedade industrial. Nesse universo behaviorista, diz ele, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquele não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, evita o desenvolvimento genuíno do significado.

Sem dúvida, continua ele, qualquer linguagem contém inúmeros termos que não necessitam do desenvolvimento do seu significado, tais como os que designam objetos e apetrechos da vida diária, a natureza visível, necessidades e carências vitais. Esses termos são geralmente compreendidos de modo que o seu mero aparecimento produz uma reação(lingüística ou operacional) adequada ao contexto pragmático em que são falados.

A situação é bem diferente quando se trata de termos como "liberdade", "igualdade", "democracia" e "paz". Aqui, a funcionalização da linguagem expressa uma condensação do significado que tem uma conotação política. O conceito ritualizado é tornado imune à contradição. A aceitação dessas mentiras - pois a liberdade não é livre, a igualdade é desigual, a democracia é totalitária e a paz é guerra - suprime o seu conteúdo paradoxal e monstruoso a ponto de se chegar a aceitar que é necessário fazer testes nucleares para assegurar a paz.² A disseminação e a eficácia dessa linguagem são testemunho da vitória da sociedade sobre as contradições que ela contém; estas são reproduzidas sem fazer explodir o sistema social. "É a lógica de uma sociedade que se pode dar ao luxo de dispensar a lógica e brincar com a destruição, uma sociedade com o domínio tecnológico da mente e da matéria."(Marcuse, 1973, p. 96)

É uma sociedade que pratica a barbárie em nome da "civilização" e da "modernidade", que invade e mata para "salvar vidas", que interfere para "libertar".

Em meio a esta cruel perversão da linguagem, o direito do forte se chama "força do direito" e o novo colonialismo, "direito de ingerência humanitária". (Garaudy, 1993)

Se o comportamento linguístico bloqueia o desenvolvimento conceptual, se milita contra a abstração e a mediação, se se rende aos fatos imediatos, ele não só repele o reconhecimento dos fatores que estão por trás dos fatos, como repele o reconhecimento dos fatos assim como o conteúdo histórico destes. Tal organização da locução funcional é de importância vital na sociedade e para ela; serve de veículo de coordenação e subordinação. "A linguagem funcional unificada é uma linguagem irreconciliavelmente anticrítica e antidialética. Nela, a racionalidade operacional e behaviorista absorve os elementos transcendentais, negativos e de oposição da Razão". (Marcuse, 1973, p. 103)

A supressão da história não constitui assunto acadêmico, mas político. É a supressão do próprio passado da sociedade - e do seu futuro, visto que esse futuro invoca a transformação qualitativa, a negação do presente. Um universo da locução em que as categorias de liberdade se tornaram inter-cambiáveis e até idênticas aos seus opostos repele e esquece a realidade histórica. As redefinições são falsificações que, impostas pelas potências existentes e pelos poderes de fato, servem para transformar a falsidade em verdade. (Marcuse, 1973)

A redefinição de "democracia" proporcionada pelo regime militar no Brasil serve como exemplo. Durante os discursos dos generais-presidentes, nunca a palavra democracia foi tão mencionada. Inclusive a expressão "democracia lenta, gradual e segura" ficou famosa como caracterizando o governo Geisel; outro exemplo foi o Ato Institucional (institucional!?!) que derrubava todas as instituições.

Siglas como CIA (Central Intelligence Agency) que alia inteligência à ingerência, espionagem, subornos, etc. e o nosso ex-SNI (Serviço Nacional de Inteligência) que hoje foi substituído pela SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos, ou coisa parecida) são exemplos de abreviaturas que denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. O significado é fixado, falsificado. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no uso geral, "sancionado" pelos intelectuais, terá

perdido todo valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível. A "coisa identificada com a sua função" .

Essa linguagem, que constantemente impinge imagens, milita contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos. Em sua imediação e objetividade, impede o pensamento conceptual; impede assim de pensar. Pois o conceito não identifica a coisa e sua função. Tal identificação bem pode ser o significado legítimo - e talvez o único - do conceito operacional e tecnológico, mas as definições operacionais e tecnológicas são usos específicos de conceitos para fins específicos. Anteriormente ao seu uso operacional, o conceito nega a identificação da coisa com a sua função; distingue aquilo que a coisa é das funções contingentes dessa coisa na realidade estabelecida. A linguagem funcionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional.

A linguagem fechada, rito-autoritária, comunica decisão, sentença, comando. Onde define, a definição se torna "separação entre bem e mal"; estabelece coisas certas e erradas indiscutíveis e um valor como justificativa de outro valor. A linguagem rito-autoritária se dissemina pelo mundo contemporâneo, pelos países democratas e não-democratas, capitalistas e não-capitalistas. Segundo Roland Barthes (in Marcuse, 1973, p. 107) é a linguagem "própria a todos os regimes autoritários". A orientação da locução (e da ação) com expressões como "proletariado", "conselhos de trabalhadores", bloqueia a dialética entre o passado e o presente.

Lembremo-nos da história recente do Brasil quando os chamados "subversivos" eram presos pelos órgãos da repressão por quererem "instalar aparelho marxista-leninista" ou "instalar a ditadura do proletariado". A implicação que a ditadura dava à palavra "subversivo" era "a pessoa que pretendia subverter a lei e a ordem". Só que a "lei" estava personificada, naquele momento vergonhoso, no seu contrário, ou seja, na arbitrariedade, e a "ordem", para os repressores, era a necessidade de não serem perturbados na implantação de um modelo econômico e político numa sociedade que não havia sido consultada (e que não seria consultada por longos 24 anos) para não subverter a "ordem". Essa linguagem controla reduzindo as formas linguísticas e simbólicas de reflexão, abstração, desenvolvi-

mento, contradição; substituindo conceitos por imagens. Nega ou absorve o vocabulário transcendente; não investiga, estabelece e impõe a verdade e a falsidade.

A comunicação funcional é apenas a camada externa do universo unidimensional no qual o homem é treinado a esquecer - para traduzir o negativo em positivo de modo a poder continuar funcionando, reduzido, mas adequado, e razoavelmente bem. (Marcuse, 1973)

A lembrança do passado pode dar surgimento a perigosas introspecções e a sociedade estabelecida parece apreensiva com os conteúdos subversivos da memória. A lembrança é um modo de dissociação dos fatos dados, um modo de "mediação" que quebra, por alguns instantes, o poder omnipresente dos fatos dados. A memória recorda o terror e a esperança passados. Ambos voltam à vida, mas enquanto, na realidade, aquele ressurgem em formas sempre novas, esta permanece uma esperança. E, nos acontecimentos pessoais que reaparecem na memória individual, os temores e as aspirações da humanidade se reafirmam - o universal no particular. É a história que a memória preserva. Ela sucumbe ao poder totalitário do universo behaviorista. (ibidem)

O universo totalitário da racionalidade tecnológica é a mais recente transmutação da idéia de Razão. O processo pelo qual a lógica se tornou a lógica da dominação.

O universo operacional fechado da civilização industrial desenvolvida, com a sua aterradora harmonia entre liberdade e opressão, produtividade e destruição, crescimento e regressão está pre-traçado nesta idéia de Razão como um projeto histórico específico. As fases tecnológica e pre-tecnológica compartilham certos conceitos básicos sobre o homem e a natureza, que expressam a continuidade da tradição ocidental. Dentro desse contínuo, diferentes modos de pensar se entrecrocaram; pertencem a diferentes maneiras de apreender, organizar e modificar a sociedade e a natureza (Marcuse, 1973, p. 127)

A sociedade é organizada de tal modo que a procura das necessidades da vida constitui uma ocupação de tempo integral e da vida inteira para classes sociais específicas, as quais são, portanto, não-livres e impedidas de ter uma existência humana.

No reino da estética a crise de significado torna-se evidente ao se contemplar a arte moderna. Em várias áreas da vida humana, as pessoas demonstram isolamento e despersonalização. A destruição dos recursos naturais, a destruição

das coisas vivas, e a manipulação dos seres humanos são amplamente praticados. Os significados morais também escasseiam no mundo moderno. Os positivistas negam qualquer significância das afirmações morais considerando-as como expressões de sentimento e como ordens disfarçadas ou meios de persuasão. Os antropólogos demonstram uma variedade de códigos morais nas culturas humanas e desaprovam fazer-se juízo de valor sobre modos diferentes de vida. Princípios universais parecem revelar mais exceções que regras; em resumo, a vida contemporânea está permeada de dúvidas sobre compromissos morais e pelo ceticismo quanto á possibilidade de significado confiável no reino ético.(Phenix, 1964)

Finalmente os significados sinópticos estão hoje em dia sob ataque constante. Os historiadores reconhecem sua falta de neutralidade na interpretação do passado; a religião já não inspira a fé serena do passado; filósofos, metafísicos foram desconsiderados pois já não mais se procura uma interpretação sinóptica da experiência humana.(Ibidem)

O espírito crítico tem um papel paradoxal com relação ao significado. Ao mesmo tempo que oferece oportunidade maior para crescimento do próprio significado, por outro lado, a crítica pode vir a se tornar um fim em si mesma sem nenhum esforço positivo com vistas à reconstrução; desta maneira o espírito crítico simplesmente nega o significado. Esta atitude nihilista é, na verdade, uma perversão e corrupção da visão experimental, que tem sido uma das molas principais do progresso científico moderno.

O que Phenix condena é a crítica destrutiva, a crítica *per se*. A dúvida e a crítica construtiva porém põem em questão velhos significados destruindo velhas afirmações e revelando a insuficiência de respostas simples a problemas profundos. Tal destruição do velho pode abrir caminho para significados novos e mais profundos.

Outra causa da perda do significado no mundo contemporâneo é a crescente mecanização e despersonalização da vida. O homem assimilou-se à máquina e nesse processo perdeu sua identidade como pessoa. Hannah Arendt (in Phenix, 1966) analisou esta despersonalização como uma inversão do ideal humano clás-

sico, de acordo com o qual os poderes contemplativos, deliberativos e construtivos eram considerados superiores às funções biológicas.

O homem moderno, em contraste, perdeu o interesse na contemplação, e põe suas atividades políticas e criativas a serviço das necessidades materiais. Como consequência a pessoa foi degradada em um *animal laborans*, acorrentado a um interminável ciclo de produção e consumo, desprovendo-se dos significados autenticamente humanos que pertencem ao pensador, ao artista, e ao cidadão livre e responsável de uma genuína comunidade.

O homem moderno, acorrentado ao mercado que lhe regula todas as relações sociais, transformou-se no *homo economicus* e as grandes questões dos últimos fins da humanidade perderam o sentido. (Garaudy, 1993)

Um aspecto desta despersonalização é a larga fragmentação da vida moderna. A civilização avançada depende de um alto grau de especialização. Quando a eficiência produtiva torna-se o principal objetivo da sociedade, o valioso princípio da especialização degenera numa simples divisão de trabalho onde cada trabalhador desempenha operações relativamente simples sem referência ao significado total. Os indivíduos tornam-se personalidades isoladas, embora estejam ostensivamente ligadas à estrutura organizacional.

Um currículo que prestigia a fragmentação é aquele cujas matérias formam compartimentos estanques. A fragmentação do saber relaciona-se diretamente com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, originado da separação entre a cidade e o campo. (Marx, *A Ideologia Alemã*) Daí resulta a divisão entre dirigentes e dirigidos, entre consumo e trabalho produtivo.

A procura do significado

Os ataques ao significado, diz Phenix (1964), têm sido contrabalançados por uma busca do significado pelo homem moderno. C.K. Ogden e I. A. Richards publicaram *The Meaning of Meaning* onde eles discutem e avaliam dezesseis principais definições de significado e formulam uma nova teoria dos sinais nos quais as funções da linguagem foram reduzidas a duas, a *referencial* e a *emotiva*.

No domínio do sinoético tem havido progresso substancial na articulação e interpretação de significados pessoais. A psicanálise, embora baseada na identificação de fatores inconscientes e irracionais, é primeiramente dirigida para submeter as forças subterrâneas ao domínio da razão. O que aparece como sonhos e fantasias sem significado reflete distúrbios nas relações com outras pessoas e nas avaliações do *self*. Freud enfatiza a sexualidade infantil e o complexo de Édipo, Jung analisa o jogo de sentimentos de inferioridade e superioridade.

A literatura contemporânea fornece evidência vívida da procura do homem moderno pelo significado sinoético. Enquanto que a poesia, o romance e o drama são formas artísticas de comunicação estética, elas também podem ser poderosas expressões de preocupação com o *self* e com os outros.

No domínio da ética, o subjetivismo e o ceticismo estão encontrando inimigos. Os antropólogos estão mais dispostos hoje em dia a reconhecer a universalidade dos princípios morais, a despeito da relatividade das leis e costumes nas culturas da humanidade. Os cientistas sociais estão levando mais a sério os aspectos normativos do comportamento humano e alguns já estão até admitindo que é encargo do cientista social não só descrever o que é mas também o que *deve ser*.

Bowles e Gintis, no seu trabalho que se tornou um clássico *Schooling in Capitalist America* (1977) expressam claramente três objetivos que mostram o que a educação *deve ser*.

1. A educação deve promover o desenvolvimento pessoal de cada membro da sociedade. Isto não está limitado à aquisição de conhecimento e de habilidades cognitivas, mas também aquelas habilidades afetivas e interpessoais que permitem aos indivíduos controlar suas vidas, e favorecer o desenvolvimento da auto-estima e do sentido da dignidade pessoal que os leva a exigir os recursos a fim de que possam exercer tal controle.

2. A educação deve atuar como uma força equalizadora, removendo obstáculos à igualdade social substantiva e mitigando a tendência ao privilégio social e, mais importante, a privação social a ser transmitida de geração a geração.

3. A educação deve ser uma força estabilizadora na boa sociedade, desenvolvendo aquilo que John Dewey chamou de "continuidade social da vida" ao trei-

nar os jovens para promover a igualdade social através da afirmação das instituições sociais e suas formas culturais.

Bowles e Gintis entretanto argumentam que tais objetivos só são realizáveis numa sociedade democrática. As escolas no sistema educacional americano, motivadas pelos imperativos do lucro e da dominação em vez da consideração pelas necessidades humanas, são apenas mecanismos de seleção que tratam os alunos de classes diferentes de maneira diferente a fim de dirigir as classes dominantes para empregos dominantes.

Para promover os objetivos da educação, Bowles & Gintis convocam os “educadores revolucionários”, para eles sinônimos de educadores socialistas, a fim de realizarem as seguintes estratégias visando a democratização da educação:

1- alunos, professores, e outros envolvidos na educação devem vigorosamente pressionar para que seja desenvolvido um sistema de participação no poder das escolas e faculdades onde eles possam perseguir seus interesses comuns e resolver seus conflitos;

2- trabalhar no sentido de solapar a correspondência entre as relações sociais da educação e as relações sociais de produção da vida econômica capitalista;

3- desenvolver e aplicar uma filosofia dialética de desenvolvimento pessoal, autoridade e relações interpessoais;

4- lutar por um currículo que promova a liberação pessoal e a conscientização política;

5- combinar uma visão de longo prazo com vitórias ganhas aqui e agora. (Bowles & Gintis, 1977, p. 287)

A procura do significado nas disciplinas sinópticas também está chegando a resultados encorajadores. Na disciplina da história, os historiadores do século XIX estavam seguros que o historiador podia apresentar fatos estritamente como eles haviam acontecido no passado. Em reação a esta redução da história como ciência empírica, o movimento historicista subsequente enfatizou os fatores pessoais, irracionais e contingenciais nos julgamentos históricos trazendo assim a questão da impossibilidade de algum conhecimento histórico confiável. Hoje em dia já se vê a história como uma reconstrução de eventos passados - o que deve ter aconteci-

do - com base na identificação imaginativa com o pensamento das pessoas que decidiram os eventos. Herbert Butterfield(in Phenix, 1964) afirma que um sentido mais amplo que o que os historiadores científicos pensaram, o historiador pode descobrir o que realmente aconteceu por um ato de compreensão empática na qual o historiador se despe de seus preconceitos e entra na vida passada propriamente dita.

O objetivo dos movimentos de procura do significado no século XX tem sido duplo: primeiro, demonstrar que as forças do ceticismo, frustração, e confusão presentes na vida moderna não venceram, e segundo, sugerir alguns tipos de recursos disponíveis para construção de uma filosofia de educação geral.

No próximo capítulo estaremos examinando o IB como um currículo em constante evolução na busca dos significados culturais do homem do futuro, em especial, daqueles significados que possam melhorar a compreensão e a convivência entre os povos. Vamos situar o IB no contexto local e olhá-lo como se nós todos, cidadãos de um país e cidadãos do mundo, estivéssemos participando diretamente desta realidade educacional.

A experiência vicária de que fala Guba & Lincoln(1989, p. 223) refere-se à "experiência exercida por delegação de outrem", ³ ou seja, o leitor pode produzir seu próprio significado da situação. O estudo de caso ajuda o leitor a assimilar a construção conjunta emergente e completar com sua própria construção. Em literatura e crítica literária, usa-se o método da experiência vicária na interpretação oral de textos e poesias, pedindo ao leitor que tome o lugar do narrador .

NOTAS

¹ Avaliação externa significa que os trabalhos são enviados para o centro de correção de exames, o IBEX (International Baccalaureate Examinations Office, Wales, UK)

² Argumento usado pela França para justificar seus testes nucleares no Atol de Mururoa.

³ *Vicária* tem a mesma origem de *vigário*, do latim "*vicariu*", que é o padre que faz as vezes do bispo; não confundir entretanto com o "conto-do-vigário", embora o pesquisador tenha tentações, às vezes, de fantasiar um pouco.

CAPÍTULO 5

CULTURA E CURRÍCULO

Um verdadeiro diálogo das civilizações só é possível se considero o outro homem e a outra cultura como uma parte de mim mesmo que me habita e me revela o que me falta. Graças a ele renascem em mim dimensões perdidas, emoções que acreditávamos tragadas, belezas e assombros que acreditávamos esquecidos. (Garaudy, 1975)

Neste capítulo, através do testemunho dos participantes do círculo dialético-hermenêutico, de informações trazidas de outros círculos anteriores e de etnografias prévias, lançando mão do conhecimento tácito adquirido ao longo de anos de convivência com essa comunidade internacional, tentarei desvendar o nível no qual a teia dos significados do currículo(Phenix, 1964) é verdadeiramente tecida, onde o currículo é "operacionalizado, percebido e experienciado"(Goodlad, 1979) pelos seus construtores, onde a realidade é construída e reconstruída dia-após-dia, dinamicamente, por aqueles que desenvolvem, interpretam, criam e dão vida ao currículo. São eles que estabelecem a relação dialética entre regionalismo/internacionalismo, flexibilidade/continuidade, cosmopolitismo cultural/identidade cultural, polos de aparente antítese, mas que são, como diz Engels(1959, p. 85), "tão inseparáveis quanto opostos, e que, a despeito de toda sua oposição, se interpenetram mutuamente". O círculo dialético-hermenêutico nos revela onde há consenso, onde há conflito e onde há margem para negociação. A síntese é às vezes atingida no nível experienciado, no nível do aluno, somente anos mais tarde.

Os pontos de partida para nossa análise são os conceitos de cultura, identidade cultural, ideologia e hegemonia; o contexto, o IB. As questões apresentadas aos entrevistados foram basicamente as seguintes: Qual o papel de uma escola que implementa e desenvolve um currículo que se propõe a transpor fronteiras culturais, no Brasil e no mundo? Que tipo de ser humano deverá se formar no final desse processo? O que fazer com o perigo de uma ideologia hegemônica agora que o mundo se inclina para um só lado? Haverá o perigo de estarem todos traba-

lhando em prol do Ser Único, o Homem Unidimensional? Ou o respeito à cultura dos vários grupos participantes do currículo, o respeito à “sua exterioridade”, é realmente levado a sério? Como se consegue equilibrar, e qual o lado mais favorecido, as noções de regionalismo/internacionalismo no currículo? Quais disciplinas/práticas/pessoas são responsáveis pela manutenção de um certo nível de continuidade e quais se encarregam da renovação? Como lidar, a nível de instituição e a nível individual, com o universalismo e a identidade cultural?

Recordando a definição de Geertz(1973)cultura são teias de significados tecidas pelo homem e a análise da cultura, “uma ciência interpretativa à procura do significado” (p. 5). Vamos tentar dar nosso significado a estas teias.

Kneller(1966) classifica a cultura como orgânica e supraorgânica, evidente e oculta, explícita e implícita, ideal e manifesta, estável e mutante.

A cultura é orgânica porque está enraizada no organismo humano. Sem pessoas para pensar, sentir, agir, fazer artefatos, não haveria cultura. Ela é supraorgânica no sentido que ela passa de geração a geração e o seu conteúdo é mais o produto da sociedade humana do que da sua biologia. Evidencia-se nas casas, roupas, formas de falar e oculta-se no sentido de atitudes das pessoas com relação à natureza, ao mundo espiritual, aquilo que tem que ser inferido do que as pessoas dizem e fazem (e.g. fazer o sinal da cruz diante da igreja indica a que a pessoa é católica, não passar embaixo de uma escada, que é supersticiosa, pedir a benção a pai e mãe, que teve uma educação nos moldes antigos,etc.).

A cultura explícita consiste nas maneiras de se comportar tais como fazer amor, jogar futebol, conversar(ou não)com o vizinho, contar piadas, pechinchar durante a compra; a implícita são aquelas coisas que as pessoas praticam sem se darem conta: a língua, por exemplo, que falamos sem nos darmos conta da gramática, o sotaque com o qual se fala.

As pessoas idealizam a maneira como devem se comportar e chegam até a acreditar que se comportam de uma certa maneira. No entanto a cultura se manifesta de maneira diferente da idealizada. Um exemplo na sociedade brasileira da cultura idealizada e da cultura manifesta é a questão do racismo: aparentemente somos uma sociedade sem problemas raciais, mas no entanto o preconceito se

manifesta na injusta distribuição de renda(a maioria dos pobres é de raça negra), no acesso à escola e à universidade (os brancos são maioria nas escolas, especialmente acima da 4ª série primária, e são raros os negros nas universidades), no tratamento que a polícia dispensa às diferentes raças(o negro não tem muita chance de provar sua inocência), e na rejeição aos casamentos entre raças diferentes.¹

As classificações de cultura como estável e mutante são interdependentes pois só se pode determinar o que está mudando se se compara com elementos relativamente estáveis. Hoje em dia, após a difusão dos meios de comunicação, parece-me difícil encontrar uma cultura estável; esta comparação entre estável e mutante só faz sentido se considerarmos culturas semelhantes, uma que mudou e a outra que permaneceu estável. Indivíduos isolados podem se considerar mutantes em relação à sua cultura original.

Outros conceitos apresentados por Kneller que nos ajudarão na discussão de identidade cultural são as visões de cultura com relação à realidade: a visão superorgânica, a visão conceitualista e a visão realista.

Na visão superorgânica, a cultura é uma super-realidade que existe sobre e além dos indivíduos e que faz suas próprias leis. Embora fatores como a tecnologia e a economia sejam as principais fontes de crescimento cultural, a cultura não pode ser reduzida a estes fatores somente. Ela é mais do que o resultado das forças sociais e econômicas; é a realidade que as torna possíveis.

Emile Durkheim(1987), originador da visão superorgânica da cultura, afirmou que a cultura consiste de "fatos sociais" e "representações coletivas", i.e., maneiras de pensar, agir e sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais.

Esses tipos de conduta não são apenas exteriores ao indivíduo, são também dotados de um poder imperativo e coercitivo, em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não...Vítimas de uma ilusão, acreditamos produto de nossa própria elaboração aquilo que nos é imposto do exterior.(Durkheim, 1987, p. 2)

Na visão superorgânica o comportamento humano é culturalmente determinado. Portanto, a educação vem a ser um processo através do qual a cultura controla os homens e os modela para seus próprios fins. Diz White (1949, in Kne-

ller, 1966) que a educação é um meio empregado pela sociedade para desenvolver suas próprias atividades esforçando-se para atingir seus próprios objetivos. Por isso, em tempos de paz, a sociedade educa para a paz, mas quando a nação está em guerra, ela educa para a guerra. Não é o povo quem controla sua cultura através da educação; é o contrário: a educação, formal e informal, é o processo que traz cada nova geração sob o controle de um sistema de cultura.

Se a cultura determina o comportamento dos seus membros, o currículo deve ser construído sobre o estado da cultura agora e no futuro. Deve incluir idéias, atitudes e habilidades que pareçam fazer do indivíduo o mais eficiente portador das forças da cultura. Nenhuma criança será propriamente educada se a ela for permitido estudar somente aquilo que lhe interessa; as autoridades têm que decidir por ela. Além do controle governamental, a visão superorgânica implica também em grande centralização pois a cultura industrial contemporânea tende a apagar as diferenças regionais culturais ao insistir numa educação básica igual para todos.(ibidem)

A principal objeção a essa visão de cultura é que embora a forma e o conteúdo do comportamento humano seja determinado culturalmente, dentro dos próprios limites estabelecidos pela cultura, exercemos nosso poder de escolha. Ela pode estabelecer limites para nossas ações mas, dentro destes limites, eu sou relativamente livre do seu determinismo.

Dentro da visão superorgânica, se o comportamento humano é culturalmente determinado e a educação vem a ser um processo através do qual a cultura controla os homens e os modela para seus próprios fins, isso significa que o nazismo pode ser justificado. Os nazistas estavam culturalmente modelados para acreditar que a raça ariana era a única pura e que os judeus deviam ser exterminados da face da terra em nome de uma "limpeza étnica", como agora estão fazendo os sérvios. Significa também que a inércia do serviço público, o desprezo pelos direitos do consumidor, o freqüente desrespeito às regras do tráfego, a impunidade dos "crimes de colarinho branco", sempre seguidos da alegação de que "isso é Brasil", estariam culturalmente justificados.

Geertz(1993) vê a cultura não como um poder, algo ao qual os eventos sociais, comportamentos, instituições, ou processos podem ser causalmente atribuídos; cultura é um contexto no qual estes podem ser inteligivelmente - isto é, "grossamente ("thickly") - descritos.

Na visão conceitualista, a cultura não é uma entidade mas sim um conceito usado pelos antropólogos(em particular os americanos) para unificar uma série de coisas que de outra maneira estariam separadas. O que os homens observam, dizem eles, não é cultura *per se*, mas uma série de formas de comportamento aprendidas e compartilhadas junto com seus produtos materiais. A cultura existe somente nas mentes dos indivíduos que compoem uma sociedade e deriva suas qualidades das personalidades e da interação destas personalidades. Não é a cultura que ocasiona os processos culturais mas as pessoas, influenciadas por outras pessoas e pelo seu passado.

Desde que trata a cultura como uma qualidade do comportamento humano e não como uma entidade independente, o conceptualismo concorda com, mas não impõe a visão, de que a criança deve aprender a herança cultural mantendo seus próprios interesses. Ela deve construir a imagem da cultura à luz da sua própria experiência desde que ele teste sua aprendizagem em relação a aprendizagem dos outros e desde que ela atinja finalmente uma imagem objetiva da cultura. O conceitualismo, entretanto, não apoia a visão subjetivista da cultura. Embora a cultura não seja uma realidade absoluta, ela abrange um grande número de padrões de comportamento aos quais os indivíduos devem se ajustar da mesma maneira que outras pessoas o fazem. Ele deve portanto aprender estes padrões e não somente o que ele gosta.

O conceptualismo não espera que a educação seja um instrumento de reconstrução social, mas acredita que a escola tenha possibilidade de criar um clima que conduza à mudança - um clima onde indivíduos achem imitadores e assim iniciem novos e permanentes padrões de cultura.(Kneller, 1966)

Na visão realista, a cultura é ambos um conceito e uma realidade empírica. É um conceito porque consiste numa construção fundamental da ciência da an-

tropologia; é uma realidade empírica porque este conceito denota a maneira como certos fenômenos são realmente organizados.(ibidem)

Realistas e conceitualistas concordam na rejeição de um determinismo cultural pleno. Embora os eventos passados e presentes limitem o que os membros de uma cultura podem fazer em dado momento, mesmo assim, as culturas não seguem uma lógica inexorável por si mesmas. Há ocasiões nas quais os povos podem escolher seus próprios destinos. Além disso, a causa imediata de mudanças sociais é a insatisfação individual. Em tempos de insatisfação generalizada alguns indivíduos criativos podem iniciar novos padrões de cultura que são rapidamente aceitos por outros. Mudança social, portanto, tem origem nas tensões e insatisfações sentidas por indivíduos específicos. (Kluckhohn, 1949, in Kneller, 1966)

Na educação, a visão realista aproxima-se daquelas escolas de pensamento educacional que acreditam ajustar a criança a uma realidade objetiva, natural e cultural, inculcando certo conhecimento, valores e habilidades que a cultura já selecionou, ou seja, educar a criança no que é supostamente considerado verdades e valores permanentes através dos quais os jovens podem decidir quais as mudanças que eles devem ajudar, impedir ou iniciar. A mudança deve ser evolucionária e não revolucionária e deve ser guiada por pressupostos considerados fundamentais.

Na comparação das culturas umas com as outras, há os que têm uma visão relativista e os que pregam uma cultura universalista. Se a experiência de uma cultura pode ser considerada modelo para outras, em outras palavras, se há valores e práticas que todas as culturas podem ter em comum, o problema é encontrar categorias de comparação que sejam amplas o suficiente para serem aplicadas em todas as culturas examinadas. Para os relativistas, tais categorias não existem. Toda cultura é única e por isso só pode ser analisada em seus próprios termos. O relativismo cultural implica também que a natureza humana é relativa ao tempo e ao espaço.

A virtude do relativismo cultural é que foge do etnocentrismo ao abandonar a mentalidade da sua própria cultura para assumir a cultura que está estudando.

Outra vantagem do relativismo cultural é a tolerância moral pois não se atribui o direito de julgar costumes de outros povos. O perigo é fechar os olhos para o genocídio, o totalitarismo, a escravidão e a tortura física. Se considerarmos algumas características da humanidade como avanços, diz Kneller(1966), então podemos dizer que a segregação racial, a escravidão, o totalitarismo, a tortura física são práticas condenáveis hoje em qualquer cultura. No campo da educação, se cada cultura é única, então nenhuma forma de educação é universalmente apropriada.

Na visão relativista de cultura, um currículo internacional do tipo do IB não tem sentido verdadeiramente educacional, não trará nenhuma mudança de mentalidade positiva desde que não há valores culturais universais. Esta hipótese tem que ser descartada neste tipo de currículo, acredito mesmo que em qualquer outro. O que podemos aproveitar desta visão de cultura é o abandono do etnocentrismo ao exercitar sair da mentalidade da sua própria cultura para assumir a cultura do Outro, inclusive para aprender a aceitar certos costumes de outros povos.

Embora admita a diversidade cultural, o universalista mantém que a natureza humana na sua forma essencial, é universal; por isso, a cultura deve sê-lo também. Toda cultura, diz Kluckhohn(in Kneller, 1966), deve saber lidar com a existência de dois sexos, a fragilidade das crianças, a necessidade de satisfazer as necessidades biológicas elementares tais como alimentação, proteger-se do frio, procriar-se, a presença de indivíduos de idades diferentes e capacidades diferentes. A cooperação para adquirir a subsistência, o instinto gregário do homem são características universais.

Tanto relativistas quanto universalistas consideram a organização social, a tecnologia, a arte, e a religião, embora permeadas de pressupostos ocidentais, como categorias muito usadas hoje em dia para se estabelecerem comparações entre as diversas culturas.

Para os universalistas, todas as formas de educação têm um ideal: cultivar a faculdade racional do homem e melhorá-lo como homem. Os meios de atingir esse ideal podem mudar de uma cultura para outra. O currículo do IB se encaixa bem na visão universalista da cultura pois um dos seus objetivos principais é trazer à tona a humanidade comum do homem e não o seu individualismo. Como

está explícito no IB General Guide(1987), os vários programas do currículo se destinam a desenvolver nos alunos a apreciação de culturas e atitudes diferentes de suas próprias, a encorajá-los a serem tolerantes e a estarem sempre dispostos a se comunicarem uns com os outros.

A cultura e suas ocasiões perdidas

Ao considerarmos um currículo que propõe a "situação ideal de diálogo" cultural, convém olhar para a história da humanidade que está cheia de "ocasiões perdidas" (Garaudy,1983). O intuito deverá ser para que o IB não se torne ele mesmo uma ocasião perdida a mais.

A procura de um "diálogo das civilizações" tem como único objetivo ser uma contribuição, no plano da cultura, à construção de uma nova ordem mundial. O problema fundamental da cultura hoje é por término à concepção hegemônica da cultura ocidental e substituí-la por uma concepção sinfônica, interrogando as sabedorias do mundo não-ocidental. As fontes do Ocidente nasceram na Ásia e na África. A Renascença, longe de ser o apogeu do humanismo, destruiu civilizações superiores à do Ocidente no modo como desenvolviam suas relações do homem com a natureza, com a sociedade, com o divino. Uma história verdadeira seria "uma história das ocasiões perdidas" pela humanidade devido a supremacia ocidental, alcançada não graças a uma superioridade de cultura, mas a uma utilização militar e agressiva das técnicas armamentistas e marítimas.(Garaudy, 1983)

Dentre as ocasiões perdidas pela cultura destacam-se, em nosso caso, a conquista da Ibero-América pelos espanhóis e portugueses, e a maneira como continuamos a lidar com as tribos indígenas. Se, em vez da conquista, do saque e da destruição, tivesse havido um encontro das civilizações entre espanhóis, portugueses e nativos das Américas, as cidades antigas, as religiões, as ervas medicinais, o calendário dos Aztecas, a numeração decimal dos Maias, e o imperio Inca não teriam se perdido. Se, em vez de invasões de terras e matanças das tribos indígenas, encontrássemos maneiras de conviver no mesmo território, muito

da sabedoria milenar dos índios com relação à plantas medicinais, à convivência em comunidade, à relações entre pais e filhos, seria por nós aprendida.

Duas outras ocasiões perdidas foram as vividas pela Inglaterra, na Índia, e pela França, na Argélia. Os ingleses destruíram o artesanato indú e toda a economia de subsistência para especializá-la na cultura do algodão, algodão esse que era em seguida trabalhado em Manchester para ser vendido na Índia outra vez. A França impôs a monocultura da vinha num país muçulmano que proíbe o álcool. A Argélia deixou de cultivar o trigo pondo-se termo à economia de subsistência.

Os problemas do terrorismo internacional, embora injustificável, e da migração em massa estão diretamente relacionados com o passado de colonização e de invasão violenta promovidas pela França, Inglaterra, Estados Unidos, entre outros. Os países colonizados no passado(Argélia, Índia, Irlanda,) ou invadidos(México, Vietnam, República Dominicana, Panamá) de uma certa forma cobram débitos dos seus colonizadores/invasores. O mundo pobre migra para o mundo rico reivindicando sua parte na riqueza que foi acumulada às custas da exploração e expropriação de povos e nações inteiras.

Não se trata de forjar arbitrariamente uma utopia, diz Garaudy(1983), mas de tomar em consideração os objetivos de milhares de associações e comunidades dos mais diversos tipos que tentam, cada um por si, mudar a vida; trata-se de definir o denominador comum de suas aspirações, de abrir o horizonte de novos possíveis.

O diálogo das civilizações pode ter início a partir do currículo. São jovens de quase sessenta nacionalidades que não têm e nem necessitam criar passados de ódio. Como diz R10, no IB "as crianças aprendem a conviver, a se conhecer como indivíduos e não como pessoas que carregam essas guerras nas costas".

Estaremos de agora em diante examinando o currículo do IB sob três aspectos: 1-como a tensão entre regionalismo/internacionalismo é operacionalizada nas Línguas, Literaturas, Ciências Sociais, Teoria do Conhecimento, CAS e Monografias, quais disciplinas favorecem uma maior conscientização global e uma maior integração entre as várias nações representadas na escola.

As línguas e literaturas

Na tentativa de entender o aspecto cultural do currículo, buscando causas, razões e meios de integração, é difícil separarmos os territórios cultural, econômico e político. À medida que analisamos o currículo vemos que são áreas entrelaçadas numa interpenetração tão forte que não se sabe realmente quando uma começa e a outra termina, o quanto uma influencia a outra. Vistos a partir do currículo, os poderosos, o chamado Grupo dos 7(G7), têm realmente interesse na integração? Para R4, dois fatores determinaram a busca da integração: o lucro e o medo.

•R4: Há uma urgência por parte de todo o mundo de se organizar não em blocos mas como um todo por causa dos problemas do meio ambiente, esgotamento das reservas...Sabemos que se não trabalharmos juntos e planejarmos novas soluções, não haverá nada a deixar para nossos netos. Parte é por lucro e parte é por medo. Temos que ficar no nosso bloco para podermos lutar contra o outro bloco...mas acho que há um maior espírito de cooperação agora do que havia há trinta anos atrás quando, por exemplo, a Comunidade Européia começou, quando tínhamos a Latin American Free Trade Association; o alinhamento era mais político e econômico. Agora é mais relacionado com o meio ambiente. Muito em breve não teremos mais petróleo, nem ozônio, ou iremos todos morrer de AIDS. Estes problemas têm cruzados todas as barreiras internacionais. Sim, muitas coisas, é claro, são relacionadas com o lucro, economicamente, mas nós agora estamos nos preocupando com problemas básicos que têm relação com todo mundo. Talvez eu esteja sendo um pouco idealista demais.

A valorização do português foi trazida pelo IB. "O IB valoriza mais a cultura local, mais que o currículo americano. Pro lado brasileiro está bom, agora nós estamos começando a caminhar no outro sentido, no sentido da integração", diz R7.

Até há bem pouco tempo(década de 80) essas escolas burlavam a lei quanto às exigências de oferecer um certo número de horas de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia do Brasil. A clientela não estava interessada, a administração ainda não era sensível ao multiculturalismo, e a fiscalização, extremamente flexível. Valorizava-se muito mais disciplinas como biologia, física, química, e matemática, ministradas em inglês. A própria língua inglesa tinha maior peso na hora da avaliação que o português, e o tempo dedicado ao currículo brasileiro, em termos de horas/aula, era também inferior ao currículo estrangeiro.

O ensino de uma língua estrangeira a partir da infância já foi provado como a melhor maneira de se tornar fluente, de se pensar naquela língua. Entretanto, a valorização da língua estrangeira nunca pode ser feita em detrimento da língua materna da criança. Por falta de comprometimento da escola com relação ao currículo brasileiro, os alunos, e até os professores e pais, terminavam por não dar importância à sua própria cultura. Chegavam ao ponto de menosprezar tudo que se referisse ao Brasil, desde a língua até as festividades, música, história, política, etc. Crianças nascidas no Brasil, mas, que haviam passado algum tempo no estrangeiro com seus pais, sentiam-se estrangeiras em seu próprio país. Havia casos de grandes divisões de identidade em algumas crianças brasileiras que se referiam a colegas seus como "the Brazilians". (Uma criança brasileira uma vez me disse, em inglês, "I hate Brazilians".) Poderíamos citar tais casos como exemplos de "identidades culturais divididas". Uma das escolas bilíngues separava brasileiros de ingleses até *geograficamente*: havia a Ala Inglesa e a Ala Brasileira e entre os dois setores, um prédio e um pátio.²

A década de 80 foi caracterizada pelo êxodo dos brasileiros em busca de terras prometidas. O milagre dos anos 70 havia malogrado, crescia a inflação e a dívida externa, saíamos de uma longa ditadura, nosso amor próprio havia sido corroído. A falta de esperança e a descrença nos destinos do país refletia na atitude dos brasileiros dentro de tais escolas: para eles quanto mais estrangeira, melhor. Os "sociólogos do currículo" (Apple, Young, Giroux, Willis) demonstram mais uma vez estarem certos: valores sociais e econômicos estão embutidos na estrutura das instituições nas quais trabalhamos e estão no âmago de nós mesmos. As divisões, complexos de inferioridade (e, com contrapartida, de superioridade), acessos de intolerância, conflitos que ocorriam dentro das escolas bilíngues refletiam em grande parte o que ocorria na mente dos brasileiros naquele contexto: a desvalorização da própria cultura e deslumbramento acrítico diante de tudo o que era europeu ou norte-americano. Parte dos estrangeiros, que por

aqui aportavam, facilmente caíam no isolacionismo e numa atitude de superioridade condescendente.

O que os alunos, professores e pais brasileiros percebiam, operacionalizavam e experienciavam do currículo era em grande parte ditado pela situação econômica e pela própria instituição. Ao não dar espaço no currículo para a língua e cultura do país, a instituição falhava profundamente na sua missão educacional tentando veicular uma cultura tendenciosamente hegemônica.

Um dos meus respondentes ilustrou bem a tensão ainda existente entre as duas tendências dentro das escolas internacionais - de valorizar ou não a língua do país - e a influência positiva do IB no sentido de resolver o conflito. As escolas que desenvolvem três currículos devem se submeter à avaliação de três órgãos avaliadores: SAACS (Southern American Association of Colleges and Schools), o MEC (Ministério da Educação e Cultura do Brasil) e o IB. Como explica R18:

- R18: Às vezes o SAACS coloca requisitos que vão contra a internacionalização, tipo, se alguém vem do SAACS e anda pelos corredores, ele observa que as pessoas na escola, americanos, brasileiros e de outros países, estão falando inglês, aí eles dizem: "Essa escola deve ser uma boa escola americana". Quando os professores conversam entre si em inglês e não na língua do país, "Ah! a escola é melhor." Até quando eles vão criticar uma escola eles dizem, "Ah! a sua escola não é tão americana porque eu vi professores tendo que falar a língua do país com a secretária." O problema é que o MEC manda fazer uma coisa, SAACS manda fazer outra coisa e o IB manda fazer uma terceira coisa e você está frito. Mas aí tem flexibilidade. O SAACS é muito mais flexível do que as pessoas imaginam. O diretor sempre escreve: "Segundo os padrões de SAACS devemos proceder assim mas vamos proceder assim porque pertencemos também ao IB e eles querem assim." E SAACS vai dizer: "OK. Tudo bem."

Os órgãos de avaliação têm presença determinante no andamento do IB. Frequentemente, grupos de pessoas pertencentes a estes comitês fazem visitas avaliativas às escolas que desenvolvem o currículo. A comunicação entre as várias escolas é constante. Reúnem-se em "workshops", conferências anuais e semestrais e contam com várias publicações circulantes entre as escolas.³

A valorização do português está ocorrendo também no nível dos professores que têm procurado os cursos de português para estrangeiro. Essa mudança pode ter sido trazida pela própria ênfase na contratação de "docentes com perspectiva internacional" (R1). Como ilustrou R20, "Sempre tem um ou dois mas em sua maioria os professores são abertos e aceitam e respeitam muito a nossa cul-

tura". Antes, contou R20, era horrível assistir uma aula de português para estrangeiro dos próprios alunos da escola. Eles perguntavam: "Pra que que eu vou aprender essa língua? Esse país é uma porcaria e eu só estou aqui por dois anos e vou embora." Era um reflexo de toda uma comunidade que vinha parar na aula, diz R20.

- R20:Hoje em dia o aluno estrangeiro aprende a língua, se interessa pela língua e ele tem como colega um professor. Porque os professores que foram contratados, entram na aula de português para estrangeiro, ficam sentados lá ao lado do aluno porque ele precisa assistir aula, ele quer aprender logo. Isso está fazendo com que a comunidade se abra e diminuiu inclusive a nossa diferença. Porque o brasileiro também tinha uma posição de defesa. Tínhamos duas comunidades aqui, muito distintas. Duas, não, três: brasileiros, americanos e as outras comunidades. Quer dizer que está havendo um movimento de lá de cima. Começa por cima e está havendo uma integração.

Apesar de muitos dos respondentes terem achado que a mudança relativa à língua portuguesa tenha sido positiva, R12 ainda vê o desprezo pelo português, partindo dos próprios brasileiros.

- R12-Eu não me arrependo de ter estudado na Graduada mas muitas vezes eu fico muito brava com as pessoas aqui. Tem muita gente boa nessa escola, mas eles tem outros valores, outras idéias na cabeça e eu fico muito triste com as coisas que eu vejo. Por exemplo, na classe de Português, de 30 tem 5 que prestam atenção. Eles não têm idéia da quantidade de grana que eles pagam por essa escola. Eu digo, "Se vocês não quiserem, não venham pra essa escola. Vocês têm idéia da quantidade de grana que seus pais estão pagando? Fica em casa, em vez de passar a semana inteira falando sobre o fim de semana, sobre com quem você vai sair, que carro que você vai pegar e o quanto você vai beber." É muito triste. É a elite brasileira. Mais de 70% dessa escola é brasileira.

A questão da língua é, na verdade, uma das mais relevantes quando pensamos em termos de identidade cultural. Há necessidade de uma língua comum, pois de outro modo não poderia haver comunicação e nem intercâmbio cultural, e no momento em que aprendemos uma língua nova, num processo de imersão, adquirimos algumas características do povo que ela representa pois língua e cultura mantêm uma relação dialética.

Os alunos tendem a se agrupar por língua, isto é, brasileiros geralmente juntam-se com brasileiros, americanos com americanos, e os orientais geralmente formam um grupo à parte. Entretanto, esportes e atividades artísticas ocasionam a integração. Como ilustraram R11 e R21:

- R11:Se não houver um propósito compartilhado, se você só os coloca juntos, nada acontece. Você tem que dar a eles algo para fazer, um inimigo comum ou um objetivo comum e ter algo ativo acontecendo. Se uma atividade está acontecendo

então eles se tomam integrados. Se você não lhes der uma atividade, somente o contato puro e simples não os faz integrados porque eles ficarão numa sala separados, 3 brasileiros, 3 americanos, 3 japoneses.

R21 considera o campo de futebol como o lugar onde todas as barreiras culturais, étnicas, religiosas são transpostas e onde as crianças brasileiras se sentem em vantagem.

- R21: Esse pátio de futebol é um grande pátio de integração, porque brinca todo mundo, mas existe muito a valorização do esporte por parte do brasileiro, pelo fato do Brasil ser um grande país do futebol, ou que o Senna e o Emerson são brasileiros, isso é motivo de muito orgulho, e você vê, vira e mexe, crianças com camisa do Corinthians, do São Paulo, do Palmeiras. Existe uma vontade de identificação também com as coisas do Brasil.

O que se observa também é que, ao se conhecerem, os alunos de diferentes países trazem consigo barreiras linguísticas, culturais e até políticas que, com o passar do tempo, acabam por cair. Esse aspecto foi mencionado por vários entrevistados; citarei o depoimento de R10.

- R10: Os coreanos não suportam os chineses, odeiam os japoneses, mas aqui eles convivem numa sala de aula, japoneses, chineses, coreanos. Quando eles chegam, você sente que cada um está na sua, o objetivo deles é estudar e ir embora, mas com o tempo se quebra essa barreira e passam a ter amizade.

Na visão dos alunos, o ensino da língua atinge o objetivo de torná-los realmente bilíngües. Diz R12: "Estou estudando aqui há 15 anos, desde os 3 anos. Por um lado eu fiquei mais americanizada, eu penso em inglês, mas perdi muito do meu vocabulário em português." Desde que está lá desde os 3 anos, o que ela considera "perdido" em termos de vocabulário de português, é relativamente pouco pois os brasileiros, assim como americanos, japoneses, chineses, conservam sua língua nos corredores, no recreio e em qualquer oportunidade fora das salas de aula, o que os faz andarem sempre juntos.

Um outro ponto interessante a ser analisado com relação à língua é o sotaque. Desde que pessoas de várias nacionalidades falam a mesma língua há muitas diferenças em termos de sotaque. Australianos, neo-zelandeses, canadenses, ingleses, americanos, habitantes de ex-colônias inglesas como as Bahamas, a Índia, falam inglês como nativos mas seus sotaques são bem diferentes. E a respeito disso pergunta R18:

- R18: Se você tem uma pessoa que fala inglês com um sotaque holandês, é ela mais aceitável do que uma que fala inglês com sotaque espanhol? E aquelas pessoas

que falam inglês com sotaque de outros países cuja língua é o inglês, a Nova Zelândia, Austrália, ou partes da Inglaterra - escocês, irlandês - ou mesmo pessoas que vêm de diferentes regiões dos Estados Unidos? Qual a importância do sotaque de uma pessoa que fala inglês, numa escola internacional cuja língua é o inglês? Em escolas internacionais pelo mundo, onde a instrução é efetuada em inglês, quando os "locais" que falam inglês com sotaque são contratados, são eles do mesmo valor que os nativos da língua que são trazidos de fora? Eu estou levantando a questão: quão importante é o sotaque na instrução internacional?

O sotaque é mais uma questão que deve ser vista à luz das diferenças culturais, e de certa forma, econômicas, que dizem respeito aos parâmetros de excelência da sociedade unidimensional, ou seja, só tem valor o que é vindo de países ou regiões economicamente desenvolvidas.⁴

A literatura é a que mais influência tem na comunicação de significados pois é uma das melhores fontes de compreensão das culturas. A língua literária é usada figurativamente em vez de literalmente. Imagens, símbolos, metáforas, mitos habitam os diversos gêneros literários (prosa, poesia, drama) ajudando o leitor a penetrar numa parcela daquele mundo cultural que jaz por detrás da obra literária.

A operacionalização da literatura no currículo foi-me ilustrada por um dos professores de literatura. Obras literárias de autores de várias nacionalidades são lidas em inglês, língua comum para comunicação entre os grupos. Entretanto, aqueles alunos que nasceram ou já viveram no país de onde vem a obra literária podem lê-la no original e contribuir com interpretações pessoais para o enriquecimento da aula. Este então poderá transmitir para a classe a mensagem do poema mais fielmente do que se o professor o fizer.

A aula de R11 é organizada num círculo do qual os ele e os alunos fazem parte. Todos têm responsabilidade na interpretação dos textos, mas o professor conta mais ainda com aqueles alunos que sejam originários ou que pelo menos tenham vivido tradição cultural semelhante àquela do autor.

•R11-O maior lugar onde a internacionalização entra não é realmente o que nós trazemos mas o que os alunos contribuem numa aula de 40 minutos de inglês. Eu posso talvez falar por 5 ou 6 minutos e depois eu faço questão que os alunos conversem sobre o que eles trazem. Esta escola é na maioria de brasileiros, mas nós temos, especialmente no IB, um significativo grupo de hispânicos, equatorianos, argentinos, mexicanos. Os elementos hispânicos, me parece, abordam a literatura de uma maneira diferente de mim, como americano, e dos brasileiros. Estávamos estudando Neruda em tradução, em inglês - claro, é Inglês do IB; nossas responsabilidades têm a ver com a língua inglesa. Neruda, em nossa tradução, não soa tão bem. Eram 20 poemas do "Som do Desespero" e o som era importante e olhando para o espanhol, embora eu fale português e não fale espanhol, eu pude ver que havia ele-

mentos da poesia que você não poderia captar na tradução. Um aluno, que é fluente em espanhol, nativo da língua, que ama a poesia, leu o poema de Neruda e fez uma análise baseada na imagem que ele podia ver através da conotação em espanhol que eu havia deixado escapar completamente. De repente eu tenho um grupo dos melhores alunos que se importam com literatura e a literatura está à altura deles. As conversas que nós temos são excelentes porque as idéias que entram são boas. Eu acho que é, por causa da mistura cultural que é muito bom para mim, vindo dos Estados Unidos, uma classe onde 6 ou 7 nacionalidades são representadas. É muito mais interessante do que ensinar em Silverspring, Maryland, a um grupo de meninos brancos.

Esse me parece um grande método de valorização da cultura. O que está implícito na atitude do professor é que têm que forçosamente usar o inglês porque ele, professor americano, não sabe a língua o suficiente para interpretar um mundo tão particular, por se tratar do mundo de um poeta chileno, em espanhol, e ao mesmo tempo tão universal. Ao prestigiar a interpretação do aluno o professor situa a questão da cultura e da identidade cultural da pessoa no seu devido lugar, ou seja, que aquela é uma instância privilegiada para esta troca, que não há cultura e nem língua melhor que a outra e que ele, americano, tem muito a aprender com seus alunos pois não se trata de homogeneizar a cultura e sim de respeitá-las e tentar penetrar na riqueza de cada uma delas.

A organização da sala de aula em forma de círculo é a concretização da metáfora que enfatiza o entendimento, a troca de idéias, a necessidade de olhar um para o outro e chegar a uma construção comum. Se as carteiras dos alunos estivessem agrupadas da maneira tradicional, todas enfileiradas, umas atrás das outras, olhando para o professor, a ênfase seria dada à construção do professor, nesse caso considerada como a única válida.

A valorização das línguas e literaturas latino-americanas se faz sentir também na biblioteca. O espaço dedicado ao que eles chamam de "Outras Culturas" está sendo ampliado. É o que nos esclarece R6.

•R6: Ultimamente, com a implantação do IB, temos usado uma grande parte do nosso orçamento para satisfazer suas exigências; eles dão uma lista de tópicos que eles querem. Há alguns anos atrás foi a Argélia; você tinha de ter material sobre a Argélia. Não tínhamos muito mas tivemos de adquiri-lo rapidamente. O foco sobre autores latino-americanos tem se tomado muito forte, por isso nós nos tornamos muito fortes em autores latino-americanos. Temos uma classificação no nosso catálogo que não tínhamos antes: Ficção sobre outras Culturas.

Ciências Sociais e Teoria do Conhecimento

Segundo R1, nas Ciências Sociais buscar o equilíbrio entre o regional e internacional revela-se mais transparente do que em outras matérias. O assunto da universalização vai cada vez mais surgir em relação aos avanços da tecnologia, o uso da Internet, a disponibilidade dos dados, de opiniões de todas as partes do globo, o intercâmbio direto, mas os alunos vão descobrir que há temas comuns a todas as culturas, que ultrapassam os limites das regiões. Estes temas podem ser explorados mais efetivamente através dos cursos de Estudos Sociais que servem para conscientizar os alunos das desigualdades que atingem a varias partes do globo e que é necessário partir para ações visando uma maior justiça social.

•R1: Os alunos devem estimular suas mentes e se envolverem em ações para corrigir as injustiças a fim de que a aprendizagem não seja somente algo que leva a compreensão mas também à ação social e política. Isso para levar finalmente a um mundo que virá a ficar mais unido. É difícil de imaginar isso agora quando você olha para lugares como a Bosnia, ou a Africa onde há terríveis secas e doenças, onde parece haver uma falta de compromisso de parte das nações mais ricas para dar um passo para ajudar num nível que somos capazes de fazê-lo.

Vivemos num tempo, diz R1, onde a preocupação maior entre os poderes do G-7 é saber quanto mais do poder econômico eles podem conseguir para si próprios, e não como eles podem se reunir para ver como ajudar os países a progredir e a se desenvolverem em serviços básicos, saúde, agricultura, etc.

•R1: Acho que as escolas devem assegurar que os alunos tenham um muito bom entendimento do que leva a estas divisões e diferenças regionais. Algumas dessas diferenças são saudáveis, e nós queremos essa variedade, mas algumas dessas diferenças são baseadas em desigualdades que têm que ser corrigidas. Os alunos devem aprender a assumir compromissos a este respeito sem fazer da instituição da escola uma arma particular a favor desta ou daquela ideologia.

R1 também comenta que não há consenso dentro do IB quanto ao nível de envolvimento político que eles devem ter quando tratam de definir o conceito de internacionalismo. Deverá ser uma tentativa de internacionalização no nível acadêmico ou deve também incluir o lado político?

•R1: Eu lhe digo uma coisa: este negócio do internacionalismo e o IB, como você deixou claro nos seus comentários iniciais, não está resolvido porque, primeiro de tudo, é um currículo nitidamente acadêmico tradicional. Traz só alguns aspectos de internacionalismo. Qualquer pessoa que estude Química ou Matemática em Nível Avançado não está fazendo nada de diferente do que alguém que faça um currículo tradicional. É onde o curso de Teoria do Conhecimento entra.

Segundo R1, o curso de Teoria do Conhecimento(TC) é um abrangente debate sobre o *que deve ser*. Tradicionalmente TC se propunha a: 1-dar aos alunos uma visão crítica do conhecimento, entender o conhecimento a partir de várias perspectivas; 2- a apresentar aos alunos as relações entre as diferentes modalidades de conhecimento que você tem nas ciências, humanidades. É destinado a ter um efeito integrador nos estudos diversos que o aluno se envolve em 6 matérias. Mas agora algumas pessoas estão dizendo que o TC deve ir muito além disso: que deve ser usado para compreender mais profundamente as diferenças culturais, como o conhecimento é controlado e administrado através do controle da informação. Outras pessoas acham que TC deve ser usado para serviços às comunidades. Mas nada disso ainda está muito claro.

Como aponta R1, se o próprio TC lhe afirma que não há certezas então, se não há certezas, por que ficar-se tão envergonhado de ser político?

•R1:Tudo é político num certo sentido. O conhecimento por certo que é, o controle sobre o conhecimento também. Quem tem acesso a ele? quem tem acesso a educação? estas são perguntas profundamente políticas.Por isso se se especula tanto sobre o conhecimento, por que não se examinam estas perguntas.Eu acho que nós temos estado muito temerosos, na academia, a torre de marfim, nós temos estado terrivelmente temerosos de sermos ideológicos num sentido mais geral. Mas mesmo ser é em si mesmo uma ideologia. Já temos visto universidades escorregarem para serem centros de direita ou de esquerda. Com isto as pessoas têm que ter cuidado. Tem-se que ter certeza que dentro desta politicização um grau de pluralismo tem que haver para que não se tome muito dogmático e que só haja uma escola de pensamento. Mas eu acho que uma das forças do IB: que você tem que ir muito além da aquisição do conhecimento, da aplicação do conhecimento, que temos que ser atento sobre o conhecimento. E isto pode vir através da TC, Humanidades, Literatura, Ciências Sociais e até as Ciências Naturais.

O curso de Teoria do Conhecimento por certo dá espaço para a discussão do caráter político do conhecimento. Lecionei-o por dois anos na Escola Britânica do Rio de Janeiro e considero-o um dos pontos altos deste currículo. Fiquei surpresa com o nível de pensamento crítico ao qual um jovem adolescente de 16-18 anos pode chegar. As perguntas-chave de TC são do tipo: de quem é este conhecimento? quem o selecionou? por que está organizado e ensinado dessa maneira e para este grupo em particular? e, importantíssimo neste contexto do IB, qual o passado considerado significativo, qual a tradição que é vista como a única válida, eficiente, lógica? e ainda, quem seleciona esta tradição tão hegemonicamente difundida? Este é um dos pontos onde TC faz sua ligação com a História.

Por levantar tantos questionamentos e deixá-los sem resposta, TC acaba deixando em alguns alunos um sentimento de inquietação, ansiedade e frustração, condizente com a proposta de fazê-los cidadãos pensantes. R12 nos fala de como se sentiu no curso de TC: "No ano passado eu fiz um curso de Teoria do Conhecimento e eu fiquei muito frustrada porque era só perguntas e perguntas e você rodava, rodava e não chegava a lugar nenhum". O objetivo foi atingido.

História

Desde que a objetividade histórica foi contestada, História e Literatura se confundem, pois, em ambas, eventos do passado e eventos fictícios são contados de maneira imaginativa. A História chamada de "factual", aquela que a gente aprendia nos colégios com os nomes dos generais e datas das batalhas, reivindicava para si o critério da objetividade, mas parece que quanto mais totalitária é a sociedade, mais "objetiva" é a história que não deixa margem a outras interpretações senão as oficiais.

Os russos estão tendo que reescrever sua história pois ela só apresentava a visão totalitária da sociedade comunista. Nós no Brasil tivemos de ensinar História e Estudos Sociais, durante algum tempo, baseados nos livros de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) que hoje estão em vias de serem abandonados completamente. Estes textos de História escritos durante a ditadura deveriam continuar a ser adotados pelas escolas *junto com outros textos independentes* para que o aluno tenha a oportunidade de ver o que não se deve fazer com a História.

Segundo R8, no ensino de História eles não adotam uma abordagem cronológica, mas sim enfatizam temas.

•R8: De certa maneira isso serve a essa globalização do IB. No curso de Mundo Contemporâneo, por exemplo, pegamos Guerra Fria, Comunismo contra Capitalismo, localizamos as lutas nacionais, a ascensão de ditadores, e você compara as situações regionais: que as nossas fronteiras internacionais não são mais tão importantes, que o que é importante é nossa habilidade de comerciar, fazer negócios e conviver como vizinhos no mundo, seja economicamente ou ambientalmente. Eu acho que esse programa está sendo tão bem adotado aqui não somente porque ele é rigoroso mas também por causa deste tipo de tema que não somente está na moda como também está conduzindo o mundo.

No campo da História a integração dá-se também entre os professores. Segundo o relato de R2, professores brasileiros dão aulas sobre tópicos brasileiros, no lugar de americanos que ainda não estão familiarizados com os temas, e vice-versa.

•R2: O que está acontecendo, aqui entre nós, é que quem dá History of the Americas são professores americanos e eles não dão Brasil; dão Estados Unidos, e bastante America Latina (um parágrafo do México, um parágrafo do Peru, um parágrafo do Brasil, um de Cuba) então o Brasil fica muito reduzido. Bastante dos Estados Unidos, é claro, o que tem acontecido é, por exemplo, se eles fazem uma comparação, a escravidão nos Estados Unidos e no Brasil, é um dos itens, eles me chamam para dar uma aula ou duas sobre a escravidão no Brasil, em inglês. Eu tenho dado, e gosto muito, é um trabalho extra, mas eu gosto tanto, passo o fim de semana trabalhando, preparando, a gente é boba, o famoso idealismo do professor ainda existe, eu faço isso com o maior prazer... E o meu objetivo, falando sinceramente, é que essa integração aconteça. Já que há essa brecha, aproveitar, porque esses professores que estão dando History of the Americas, não eram obrigados a me chamar, ou a vir a mim, como vieram, e dizer: "Olha, não está dando. Eu não sei nada de Brasil. Quero dar, acho importante fazer a comparação de slavery no Brasil e lá. Dá pra você vir dar umas duas aulas?"

R2 dá exemplos de como a escola está tentando, através do currículo, atender à necessidade do multiculturalismo por um lado e por outro estreitar as relações com o Brasil. Ela vê isso sendo feito de duas maneiras: abrindo a Escola Graduada que até agora ainda muito fechada em termos de Brasil, São Paulo, Morumbi e incorporando as diferentes culturas no currículo através dos cursos de "Brazilian Culture" (História do Brasil para estrangeiros) e de Geografia.

Para haver um Pre-IB, a comissão de avaliação recomendou uma melhoria na parte tecnológica (estão investindo largamente em computadores e programas), e na parte de Geografia que era quase inexistente. A sétima série começa agora com Geografia Local ("local mas com aquela história de *compare e contraste* que é muito da pedagogia americana", diz R2) Aproveita os exemplos locais para comparar com o resto do mundo. Por exemplo: você estuda floresta tropical no Brasil e onde mais tiver floresta tropical no mundo, clima semi-árido do nordeste brasileiro e climas semi-áridos ou áridos do mundo. "A introdução da geografia foi um passo muito importante", diz R2.

R15 considera História como uma das matérias mais exigentes do currículo. Entre os alunos entrevistados, R15 foi o mais entusiasmado.

•R15: Comparado com os currículos brasileiros e americanos, o IB tem também de positivo que ele deixa você ver a cultura brasileira mais em profundidade, em detalhe, ao invés do diploma brasileiro que, embora seja muito forte, mas você analisa mais no IB. Ele exige muito do estudante, mas você se acostuma. Depois que você se acostuma, você aprende a analisar melhor as coisas. História, que é uma das matérias mais difíceis do currículo, depois você vira craque, você está acostumado a ver as coisas em profundidade. Na cultura brasileira, na História do Brasil, você aprende sobre os escravos, depois sobre a colonização, depois você vai pros tempos modernos. No IB, não. Você fica lá para saber por que e como. O ponto de IB basicamente, de origem, é você não só saber o fato mas o porque do fato. É isso que é importante no IB. Você não aprende só a escrever: você aprende a escrever e a fazer interpretação. Não é só a resposta certa: é a resposta certa e o porque daquilo.

A avaliação realizada interna e externamente é vantajosa no sentido que contrabalança influências locais versus excessivo distanciamento da realidade. Como no meio do corpo docente há muitos ainda que resistem à internacionalização e vêem a escola como um pequeno posto avançado de influência norte-americana, a avaliação externa obriga-os a seguir o currículo mais de perto.

Antes do IB, conforme depoimento de R6, cada professor podia fazer o que queria. Se algum deles vinha direto dos Estados Unidos, chegava querendo adotar o livro que havia usado por lá

•R6: Nós temos, e tem sido sempre assim, uma rotatividade muito grande de professores nas escolas internacionais, nas escolas sul-americanas. Com essa rotatividade vinham professores e diziam que não gostam do livro que estávamos usando, "Eu me recuso a trabalhar com ele, eu não quero fazer isso, eu não quero fazer aquilo... e sempre, ou pelo menos a maioria das vezes, eles tinham permissão para ir na direção que queriam. Eu, como membro do Comitê de Planejamento Curricular, sempre desaprovava isso mas era voto vencido. Muitos de nós éramos voto vencido. Nós ainda temos professores que dizem que não gostam do livro, que vão fazer de sua própria maneira. O que fazer sobre isso? Não sei. O que eu sei é que estamos indo na direção de uma escola internacional, nós parecemos realmente ir nessa direção.

Alguns professores e pais se queixaram do "eurocentrismo" do IB, outros disseram que o IB é mais voltado para Estados Unidos e Canadá. Entretanto, há espaço no currículo para negociação: a escola pode propor um *School-based syllabus* satisfazendo assim as necessidades locais. É o que fez a Escola Britânica do Rio de Janeiro com sua proposta de curso Estudos Brasileiros Históricos e Contemporâneos, já aprovado pelo IBO, que está servindo de inspiração para a Escola Graduada propor um curso semelhante. Os temas são os seguintes: Formação do Brasil como Nação-Estado, Governos e Políticas do Brasil, O Brasil no Mundo Contemporâneo, Mudanças Geográficas no Brasil Moderno, Estrutura So-

cial do Brasil, e Desenvolvimentos Culturais no Brasil. Insere-se no Grupo 3(Indivíduos e Sociedades).

O CAS(Criatividade, Ação e Serviço) exige um equilíbrio real entre as três áreas. O aluno deve participar de atividades com arte, fotografia, teatro, música; a ação é ligada a esportes; e a parte de serviço é dedicada a serviço social.

O CAS e TC têm funcionado, como disse R20, como veículo de conscientização das diferenças regionais, e das diferenças entre classes sociais. Embora R20 veja que às vezes o discurso da escola não tem nenhum apoio em casa("Como mostrar corrupção se a corrupção está muitas vezes dentro de casa?"), tem havido provas de que o CAS acaba passando a mensagem para alguns.

Ela conta que uma das atividades consistia em ir toda semana a um orfanato brincar com crianças de 8 meses a 14 anos. No fim do dia, os alunos traziam os brinquedos de volta porque brinquedos deixados no orfanato eram geralmente destruídos pelos órfãos. Um dos alunos revoltou-se e disse que só iria outras vezes se fosse para fazer algo de útil pelas crianças. Ele achava que estas visitas semanais só serviam para mostrar para as crianças quem era o rico. "Não vou mais mostrar que eu sou rico. Eu vou lá e eles dizem: Olha que graça aquelas crianças ricas chegando aqui, brincando com a gente e depois indo embora. Isso faz bem pro meu ego mas não faz bem para as crianças".

Por isso, o CAS está sendo modificado. Não querem mais preencher as horas exigidas com atividades paternalistas. A mudança de mentalidade acontece. Como disse R20, "Não vai acontecer com a maioria, mas se a gente conseguir mudar alguns, nós estamos abrindo um espaço".

As Ciências Naturais

As aulas de Ciências Naturais se assemelham a qualquer aula de ciências em uma boa escola brasileira, com três diferenças: são ministradas em inglês, os exames são avaliados externamente e os alunos se engajam em projetos incluídos num programa chamado "Classroom without Walls(Salas de Aula sem Paredes).

Diz R1 que junto com o conceito internacionalização existe a necessidade de difundir entre os alunos a idéia de que as ciências devem ser conduzidas pelo mundo todo e não somente pelos países representados na escola e que é necessário "explorar o mais profundamente possível o seu próprio meio". Isso pode ser conseguido através de eventos especiais, e o projeto "Classroom without Walls é um deles.

Os alunos viajam pelo interior do Brasil em excursões, por 3 ou 4 dias, com objetivos interdisciplinares como estudar o ambiente físico, os rios, a geologia e também os contextos sociais e culturais. Eles entram em contato com pessoas, entrevistando-os, para que eles aprendam no mundo real e não somente dentro dos muros da escola e através de livros.

Neste programa, alunos e professores da Graduada, junto com os da Chapel (outra escola americana que desenvolve o IB), vão todos os anos ao Vale do Rio Juruá, Acre, num projeto apoiado pela Associação dos Seringueiros(a mesma onde atuava Chico Mendes), para visitar e levar material escolar e também dar uma espécie de treinamento para os professores da escola do lugar.

Estive presente numa assembléia⁵ onde houve a apresentação dos resultados da última viagem ao Acre(outubro/94) e a tônica do relato, tanto dos professores quanto dos alunos, foi a beleza do rio, do lugar, a amabilidade e a simplicidade do povo que os recebeu de braços abertos. Um dos professores que falou na assembléia disse que a idéia de que eles levavam algo para ensinar ao povo do Acre era falsa. "Eles não precisam da nossa "civilização", disse o professor. O que acontece realmente nestas viagens é que os alunos da Graduada aprendem muito com os povos da Amazônia. Eles ficaram surpresos como as pessoas se sentavam em círculo e conversavam, sorriam, e brincavam entre si.

Esse projeto envolve toda a escola, pois as classes têm de colaborar com doações para as comunidades carentes do Vale do Rio Juruá. Na Assembléia que presenciei, crianças do 2º ano primário entregaram material coletado já para a viagem seguinte.

Talvez isso seja um despertar de alguma sensibilidade com relação a outros povos que não estão querendo televisão ou videogame. Não é uma volta ao "bon

sauvage” mas serve como um questionamento para os tais “avanços tecnológicos” e o que ele faz com o homem, a começar pela constatação de que a civilização na qual aquelas crianças privilegiadas estão inseridas, com seus excessos tecnológicos, não deixa tempo nem espaço para conversarem uns com os outros.

Identidade cultural

Dentro desta gama de nacionalidades, etnias e culturas naturalmente levantou-se a questão da identidade cultural. Como e por que nos definimos como brasileiros, colombianos, americanos, peruanos, japoneses, chineses, javaneses, havaianos? A resposta ultrapassa os limites da nacionalidade oficial, de um mero passaporte e essa preocupação ganhou relevância com o encurtamento das distâncias e a facilidade nas comunicações. Antes, não precisávamos nos preocupar em aprender a conviver com australianos ou finlandeses; nunca os víamos e suas vidas não tinham nenhuma relação com a nossa.

À medida que a presença do homem se firmou em cada pequeno rincão do planeta e que as mudanças políticas e econômicas ocorridas neste século fizeram surgir nações reivindicando espaço político na nova configuração mundial, as diferenças culturais passaram a ter maior importância. Perguntamo-nos então: o que nos faz brasileiros, japoneses, colombianos, americanos, italianos, franceses? E, já que os educadores dificilmente conseguem se abster de dizer o que se deve fazer, o que vale a pena manter de nossa identidade como brasileiro, japonês, colombiano, americano, italiano, francês? O espaço do IB favorece esta reflexão. As diferentes nacionalidades estão bem perto umas das outras dando-nos a chance de pensar sobre nossas diferenças culturais e o que fazer com elas, o que conservar, o que descartar, para que possamos construir um futuro para a humanidade onde os povos consigam conviver em maior harmonia. O IB, na verdade, ganha importância cada vez maior neste contexto. e para esta finalidade.

Segundo Berger & Luckman(1985), a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade. Ela é formada por processos sociais.

Uma vez cristalizada, (a identidade) é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutu-

ra social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (Berger & Luckman, 1985, p. 228)

O que Berger & Luckman definem como identidade social é o que nós passamos a chamar de identidade cultural. A definição se aplica perfeitamente; só necessitamos dimensionar um pouco mais o contexto. Não se trata de uma sociedade nos termos amplos, com limites territoriais estabelecidos politicamente; trata-se de uma mini-sociedade internacional cujas fronteiras não são políticas, nem geográficas: são fronteiras culturais.

Para começar, vamos distinguir entre identidade cultural individual e identidade cultural comunitária. Esta distinção foi-me sugerida por R20.

Individualmente, R20 se define como uma brasileira diferente da maioria. O convívio com as diferentes nacionalidades ocasiona mudanças profundas nas pessoas, diz ela.

•R20: Você acaba se envolvendo muito com as coisas, e muda inclusive a personalidade. Quando eu falo esse negócio de nacionalidade, de que eu não sou mais tipicamente brasileira, eu não quero que soe pedante. Mesmo aqueles resistentes a essa comunidade, eu acho que mudam, que recebem.

Identidade, portanto, não é uma coisa pré-existente; é atribuída em atos de reconhecimento social. Assumimos vários papéis, ao longo de nossas vidas, dependendo de onde estamos e de com quem estamos. Com tal visão sociológica, Berger & Luckman (1985) desafiam um dos mais caros pressupostos das teorias psicológicas, o da continuidade do "eu". O "eu" deixa de ser uma entidade objetiva, sólida, que se transfere de uma situação para outra. Será um processo criado e recriado continuamente em cada situação social de que uma pessoa participa, mantido coeso pelo tênue fio da memória. É o que ilustra o depoimento de R3.

•R3: A pessoa que não tem sua identidade cultural definida não pode se tomar internacional porque ela se perde, a pessoa que optou pelo internacionalismo. Na medida em que eu estou firme, eu me saio bem nos momentos de crise, mas eu perco o meu equilíbrio. A minha família não tem a mesma paixão pelo internacionalismo. Eu valorizo diferenças, dimensiono diferenças. Meu pai é brasileiro imigrante italiano que misturou com holandês e índio, modelo europeu do norte, mas o meu tio era de traços índios. O italiano tem a mesma raiz, ele está em casa no Brasil... Eu uso as duas camisas mas se tiver que vestir uma camisa só, a metade que fica nas minhas costas é a estrangeira, não é a brasileira.

As identidades culturais se confundem, pois é muito difícil, hoje em dia, no meio daqueles que têm acesso às telecomunicações, que viajam regularmente,

que estão em contato com outros povos e outras culturas através de livros, filmes, é muito difícil dizermos o quanto de “puros” permanecemos. Parece que a “pureza cultural” se situa em níveis implícitos (Kneller, 1966), no ato de rezar, fazer contas, praguejar, jogar bola e xingar na hora do jogo, de compreender e contar piada (o humor é um dos territórios mais fechados em termos culturais). Estas práticas culturais, os adultos do grupo em análise conservam por uma questão de sobrevivência cultural, ou seja, quando você se encontra em perigo de perder sua identidade cultural em favor de uma cultura dominante. Cultura dominante nesse caso é vista como a cultura que predomina no espaço geográfico onde o grupo está inserido. Para os brasileiros, a cultura que lhes amedronta é a cultura norte-americana, a cultura dominante da escola e dos meios de comunicação; para os americanos, eles se resguardam de perder aquilo que eles consideram como “valores fundamentais de sua cultura americana”. Uma brasileira me ilustrou que nem é possível, e nem saudável, falar de suas emoções em inglês ou almoçar a toda hora com os americanos. Um dos americanos entrevistados me ilustrou alguns dos valores que ele considera tipicamente americanos e que esteve a ponto de perder após longos anos de vivência no Brasil: chegar na hora do compromisso, não cruzar sinal vermelho, esperar sua vez de falar.

Quanto às crianças, estas formam um capítulo à parte. Não têm problemas de adaptar-se, ou de preocuparem-se com identidades já que ainda não as têm formadas. Não se preocupam se estes ou aqueles “valores” são nacionais ou importados: selecionam aqueles que lhes convêm no momento que precisam. São bem mais pragmáticas e, se não há grandes interferências negativas por parte dos pais, acabam se tornando verdadeiramente internacionais.

•R3: Na minha observação as crianças estão mais prontas para isso. Elas absorvem essa cultura num processo tranquilo de amadurecimento. Essas crianças são normalmente binacionais de fato, são filhos de pai e mãe de nacionalidades diferentes, não necessariamente de americano e brasileira, mas de nacionalidades diferentes. E nasceram convivendo harmoniosamente, ou desharmoniosamente, com essas diferenças. Não estou dizendo que essas crianças não tenham choques, mas são choques que fazem parte da vida integral delas.

Elas se identificam na hora do jogo, da brincadeira, convivem em sala de aula, apesar de muitas vezes terem em casa os ódios rememorados. É o que conta R10:

•R10: Os coreanos não suportam os chineses, odeiam os japoneses, mas aqui eles convivem numa sala de aula, japoneses, chineses, coreanos. Quando eles chegam, você sente que cada um está na sua, o objetivo deles é estudar e ir embora, mas com o tempo, se quebra essa barreira e passam a ter amizade. As vezes, em casa é outra coisa. Em casa são muito valorizadas as tradições e as suas desavenças.

A questão da identidade cultural refere-se não somente aos alunos, professores, administradores como também à própria instituição. Para R20, além da identidade cultural individual, existe também uma "identidade de comunidade", ou seja, uma identidade que a pessoa assume na escola.

Essa percepção de R20 a respeito da identidade da comunidade vamos associar ao que Berger & Luckman(1985) consideram como o último estágio do processo de socialização, o estágio do "outro generalizado".

O que comumente se chama de "socialização da criança", o processo pelo qual uma criança aprende a ser um membro da sociedade, ocorre também com pessoas de todas as idades no ambiente da instituição. A pessoa aprende a desempenhar papéis que lhe são adequados ao "assumir o papel do outro".

No caso da criança, ela primeiro assume papéis ligados àquelas pessoas que lidam com ela mais de perto, os "outros significativos"; mais tarde a criança aprende que os papéis que ela representa são relevantes não só para o seu círculo íntimo como também para a sociedade em geral. Esse nível mais alto de abstração social é denominado por Mead(1934) o "outro generalizado".(in Berger & Luckman, 1985)

O que R20 ilustra, portanto, é que, na comunidade da escola, a pessoa passa por um processo semelhante ao da socialização da criança: aprende a assumir o papel do outro, do "outro significativo", e mais tarde passa a se identificar com o "outro generalizado", formando assim uma identidade de comunidade. Isso significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos mas com uma generalidade de outros, com uma sociedade, no caso, internacional.

•R20: Quando se fala em Graduada, existe uma certa identidade..uma identidade de comunidade. E também digo muito aos alunos que eu sou brasileiríssima mas eu

tenho certeza de que eu sou diferente de muitos brasileiros. E é assim que eu vejo os alunos: os americanos daqui não são mais americanos, os brasileiros aqui não são mais brasileiros e eu acho que dessa mistura deve haver uma coisa proveitosa.

Um dos entrevistados quase não falou mas mostrou-me muitos papéis reagindo de maneira categórica à palavra "internacionalização": "Esta é uma escola americana e fim!" Não registrei sua entrevista porque não havia o que gravar. Seriam 10 minutos de silêncio e ruído de folhas de papéis sendo passadas de um lado para outro. Este respondente, que poderemos chamar de Rn, pareceu-me um daqueles guerreiros medievais dos quais não se vê o rosto e nem o corpo escondidos por debaixo da armadura. Soube mais tarde que Rn voltou para seu país.

Perguntei a R1 quão forte seria a idéia da internacionalização diante de uma pessoa que se nega a aceitá-la às vezes até ocupando posição administrativa importante, como era o caso de Rn.

•R1: (A pessoa que não aceita a internacionalização) é como uma planta frágil que se você pisar nela, ela vai sofrer facilmente. Não é uma crença ou prática solidamente estabelecida. Mas isso é verdade em todas as escolas do nosso tipo que começaram estritamente como escolas americanas. Mais aqui do que o que você encontraria em uma escola de origem americana na Europa, por exemplo, onde elas deliberadamente mudaram de escola americana para escolas internacionais.⁶

A questão que se coloca sobre o caráter internacional da instituição é se a internacionalidade da clientela e o currículo do IB são consensualmente determinantes da identidade cultural da escola.

•R3: Quando eu cheguei, era uma escola americana que aceitava diferentes nacionalidades. Até que alguém teve a coragem de dizer que nós até podemos nos declarar americanos mas nós não somos americanos, porque não estamos nos Estados Unidos e somos modificados pelas sessenta e tantas nacionalidades aqui presentes. Mas a população é 75% de brasileiros.

R6 tem a mesma opinião: a clientela determina a identidade internacional da escola.

•R6: Nós não somos uma escola americana. Nós servimos quem quer que esteja aqui. Se tivermos japoneses, temos que servir aos japoneses, se tivermos brasileiros temos que servir os brasileiros. Eles não estão aqui permanentemente, eles vão voltar e continuar com sua educação. Nós somos internacionais, quer nós queiramos ou não, porque nossos clientes são internacionais, nossos alunos são internacionais, seus pais são internacionais, nós precisamos ser internacionais, goste ou não goste.

Nem as estatísticas chegam a um consenso. É considerado brasileiro aquele que nasceu no Brasil, filho de pais estrangeiros, ou brasileiro é aquele que nasceu no estrangeiro filho de pais brasileiros? Ou somente aquele que nasceu no Brasil, filho de pais brasileiros? Se você fizer semelhantes perguntas na escola eles lhe darão as mais variadas interpretações.

•R1: Em nosso caso, eu acho que a maioria das pessoas diria agora que o núcleo da escola em alguns aspectos é americano, mas uma parte significativa, na realidade ao redor deste núcleo, um núcleo mais amplo, que nós diríamos comprometido com a educação internacional. Americano em termos práticos significa que nós queremos estar disponíveis para as famílias dos americanos expatriados para que eles possam escolher esta escola. Esta é uma prioridade nossa, este é o grupo que nós servimos primeiro e todos os outros têm menor prioridade. Mas nós dizemos ao mesmo tempo, por exemplo, que nós queremos diversidade em nosso corpo discente e nós temos uma política na escola que diz que, idealmente, nós queremos ser *um terço americano, um terço brasileiro e um terço de todos os outros países*. Nós dizemos isso e dentro deste terço nós pensamos poder conseguir as matrículas americanas, quer dizer, nós podemos garantir as vagas dos americanos.

A instabilidade nas taxas de matrícula deve-se ao fato que a escola está diretamente ligada às oscilações do mercado internacional. Quando a economia abre, a clientela internacionaliza-se; quando a economia fecha, as vagas são ocupadas pelos brasileiros. Se o neo-liberalismo realmente vingar neste país, a escola terá de tomar uma decisão: ou aumenta o número de americanos - e de acordo com o regimento é a eles que ela tem que servir em primeiro lugar - e consequentemente perde muito do seu caráter internacional, ou opta pelo currículo internacional e deixa a clientela americana que não quiser aderir para as outras escolas americanas que não desenvolvem o IB. R9 tem dúvidas quanto às reais intenções de internacionalização da escola.

•R9: Não sei se eles querem realmente uma escola internacional. Houve uma conversa há uns 2 anos atrás sobre diminuir a escola e não expandi-la, fazendo-a mais americana. Muda com o tempo, depende de vários fatores. Você nunca sabe. Se nós nos livrássemos do diploma brasileiro, se o ambiente econômico do Brasil mudar, em 5 anos pode ser que não haja mais americanos aqui, então onde você estará? Seria um pesadelo tentar fazer um projeto para um ano. Você não sabe o que vai acontecer em 6 meses ou 1 ano.

R1 atribui a identidade americana da escola à metodologia de ensino americana, "uma metodologia de ensino que é mais no estilo de seminário, discussão, em vez de aula expositiva", com classes pequenas, não excedendo 18 a 20 alunos, em todos os níveis da escola, às vezes até classes menores que isso, em

níveis onde os cursos são muito exigentes e desafiantes. "Estas são em essência as características, e a melhor parte, da educação americana" diz R1. De acordo com outros depoimentos, estas são as práticas das melhores escolas privadas americanas pois as públicas estão necessitando urgentemente de reforma, disseram-me R8, R1 e R19. (R8:"Eu ensinei numa escola grande na cidade de Nova York bem diferente daqui, especialmente no que concerne a parte econômica e nos problemas sociais. O ensino em si vem a ser um problema secundário"), (R1:"Há gente que diz"Não tomem por modelo nenhuma educação, nenhum sistema americano porque o que se está passando na educação americana não é exatamente tranquilizador" e R19:"Meu trabalho era estabelecer o IB no sistema escolar público nos EU cujo nível era muito baixo e a razão pela qual o IB foi introduzido foi para aumentar o nível da educação").

O que os professores e pais encaram como desvantagem, que brasileiros, americanos e japoneses não se misturem em ocasiões informais e que não desenvolvam um sentido mais profundo de identidade da instituição, é na verdade um mecanismo de defesa desenvolvido pelos alunos. Como explicou R12, os amigos estrangeiros ficam no Brasil só por 2 anos e não adianta se envolver muito com eles.

•R12:É uma escola internacional.Eu acho que também o ruim da comunidade daqui é que não é uma coisa fixa. A maioria dos alunos estrangeiros são de pais que trabalham em consulados e ao final de dois anos vão embora. Criar um relacionamento...eu tive muitos amigos que foram embora. Eu tenho um ou dois que estão aqui. A filha de uma professora aqui. Tem muito brasileiro, japonês.

O internacionalismo da escola deve-se também ao internacionalismo de seus dirigentes. Se a escola é administrada por americanos típicos, ou brasileiros típicos, ela não poderá nunca ser internacional. É o que concluem R1 e R3.

•R1: Se voce se encontra numa escola internacional, você deve enchê-lo com este tipo de diretores(internacionais). Se você o enche com todos americanos ou todos ingleses ou todos alemães, por definição você não tem uma escola internacional porque você não tem aquela diversidade no grupo que lidera então você não pode exigir essa diversidade no seu currículo, na sua escola.

•R3:A administração é um caos quando não partilha da idéia de internacionalização. Não tem glória porque cada um fica dentro do seu mundinho.

O caráter internacional do currículo deve-se muito à visão do diretor. Vários respondentes atribuíram ao último diretor as mudanças em direção ao internacio-

nalismo. O diretor estrangeiro é uma figura decisiva na implantação da filosofia da escola. Um respondente ilustrou bem a idéia do diretor todo-poderoso: "Ele é Deus e você tem que fazer parte do coro dos anjos."

A valorização do componente regional trazida pelo IB trouxe grandes modificações no papel da diretora brasileira nas escolas internacionais. Antes, quando ainda eram somente escolas bilíngües, as diretoras brasileiras tinham função meramente burocrática.

Outra mudança positiva que acredito ter sido trazida pelo IB, juntamente com fatores de ordem externa e interna do país, é na maneira como são encarados os filhos dos professores. O direito à bolsa de estudo - pelo fato de um de seus pais trabalharem na escola - era visto por alguns como "salário indireto" ou "favor" ou "sorte" (palavras de um diretor de escola internacional que felizmente já nos deixou rumo a destino desconhecido). Os respondentes da Graduada se referiram aos filhos dos professores como modelos para os outros alunos. Diz R5,

•R5:10% dos nossos alunos são filhos de membros do corpo docente e estes alunos têm um nível geralmente muito alto. Seus resultados são ótimos, são ótimos modelos para os outros alunos, líderes, atletas, atores e atrizes, líderes intelectuais e ajudam a dar um ótimo tom à comunidade escolar e tem uma educação refinada.

Os filhos dos professores são vistos como elementos de integração pois convivem com a classe dos muito ricos (elite brasileira), ao se identificarem com estes devido à nacionalidade, e se dão bem com os estrangeiros por pertencerem à mesma classe social. Os estrangeiros são na maioria classe média, pois as elites do Primeiro Mundo não se lançam nestas aventuras tropicais.

• R 20:Nem todos fazem parte da elite. Temos muitos filhos de professores aqui, uns 10%, esses eu acho que são o grande exemplo de uma coisa só, que normalmente ele tem a afinidade da nacionalidade com o brasileiro e afinidade com o americano pela classe social.

Esse é nitidamente o domínio do currículo oculto. Qual a mensagem que passa uma escola que mantém o elemento regional em franca desvantagem dando pouca importância à direção brasileira (inclusive com aceitação desta), discriminando o professor local em termos salariais e até depreciando seus filhos? A resposta remete a questões sociais, econômicas e, mais importante ainda, culturais. É a visão do falso dominante e do falso dominado. Ao valorizar o regional,

valoriza-se a escola e o currículo, mas a valorização tem um sentido de mão dupla: o regional não pode esperar ser valorizado se não se valoriza a si mesmo.

Os mecanismos de renovação previstos no IB favorecem uma certa flexibilidade no currículo. As mudanças são feitas a cada 5 anos, baseadas nas sugestões que vêm de todas as escolas. Quem melhor nos explica isso é R4:

•R4: O currículo é extremamente flexível. O escritório central é em Genebra mas todos os exames são escritos na Inglaterra. Os coordenadores do IB de todas as escolas do mundo se comunicam regularmente com estas pessoas. Nós enviamos idéias para perguntas, temos examinadores nesta escola. Quando fazemos nossos exames, enviamos os papéis para certos examinadores em outras partes do mundo, não necessariamente a Inglaterra. De lá eles são enviados para a Inglaterra. Por outro lado, nós enviamos nossos examinadores oficiais - temos um para Português, um para Computação - e eles enviam os deles para os nossos professores. Isso é tudo dirigido pela organização na Inglaterra. Eles nos dizem para onde mandar os exames, e tudo, eventualmente, volta para lá para a avaliação final. Mas nós temos muita informação sobre o currículo. O IB World é dividido em 5 regiões: Oriente Médio & África, Europa, América Latina, América do Norte & Caribe, Ásia, Austrália & Pacífico. Entre nós, nos encontramos uma ou duas vezes por ano, com professores e coordenadores do IB de toda a América Latina. Trocamos idéias, fazemos recomendações e enviamos tudo para o IB Office. Temos fax, E-Mail de um lado para o outro e eles nos enviam revistas.

Há críticas ao "eurocentrismo", ou à excessiva concentração nos valores da América do Norte e Canadá mas, ao mesmo tempo todos concordam que há flexibilidade o suficiente para adaptações locais.

•R9: Tenho minhas dúvidas quanto a internacionalidade do currículo do IB. Acho que ele é mais inclinado para os Estados Unidos e o Canadá. Os temas vêm do escritório do IB. (Mas temos) total liberdade na escolha das leituras.

•R16: O programa tem muito mérito, ligações mundiais, perspectiva mundial, não estuda os governos do Brasil ou US mas os governos do mundo e história mundial, de um ponto de vista geral, não é de acordo com o Brasil ou com o US, porque nós todos temos nossos pontos de vista de quem estava certo ou de quem estava errado, por isso é bom. No futuro teremos mesmo uma economia mundial, ninguém poderá mais se isolar. No que concerne ao currículo básico, é bom. No que concerne ao grau em si, temos diferentes opiniões a respeito. É baseado mais no estilo europeu de educação. A educação europeia é uma muito mais rigorosa do que a americana.

R11 acha os mecanismos de renovação do currículo insatisfatórios e lentos. Embora a escola já tenha enviado sugestões para a lista de livros de literatura, todos os anos por 5 anos, a mudança ainda não foi feita.

• R11-Sendo curto e grosso, eu não acho que eles saibam o que estão fazendo. Aquele Comitê se senta e isto não é o que lhes preocupa. Eles discutem sobre o seu país, são britânicos, franceses, europeus, e estão sentados na Europa dizendo, "Ah! Não temos Molière o suficiente." Alguém no último minuto diz, "Olhem estas cartas que vêm da América do Sul." Mas acham que nós não sabemos de nada. Eles é que não sabem de nada e não nos escutam e têm medo de dizer, "Vamos ouvir o conselho deles."

Perguntei-lhe se o Escritório Regional(ER) tem voz nisso e ele me respondeu que o ER encaminha ao Comitê Central que toma as últimas decisões." R11 acaba entretanto reconhecendo que este é um mal menor. "Isto é uma exceção. Na minha opinião, após haver ensinado Inglês por 3 anos, a lista de livros é maravilhosa, em geral. Eu nunca ensinei literatura em tão alto nível. Tem sido maravilhoso pra mim."

O elemento de continuidade e regionalismo é principalmente, e tácitamente, deixado nas mãos do corpo docente e administrativo local. Concentra-se na área de Estudos Sociais(História e Geografia do Brasil) e Português. Enquanto que os professores estrangeiros passam entre 2 a 6 anos no Brasil(os contratos são renováveis a cada 2 anos), há vários professores brasileiros que trabalham na escola há 15 anos. Diz R3,

•R3: Muitas das evoluções se perdem na migração e muitos processos não se finalizam porque houve a migração. As cabeças interessadas saíram e quem fica tem que recomeçar. No entanto, tenho certeza que se você permanecer muito, e eu falo por mim, se você permanecer além do limite, você perde a perspectiva também. Não sei qual perda pior. Talvez a última seja pior, porque aí ela perde a característica internacional, ou pelo menos perde a característica da busca de internacionalização. Na medida em que as pessoas se identificam e permanecem, elas já não são agentes de transformação.

O que acabamos por concluir é que este ponto de conflito entre universalismo/regionalismo e mudança/continuidade são elementos essenciais que fazem parte da própria dinâmica do currículo. A negociação entre os dois grupos afasta o perigo do continuismo por um lado e de modismos por outro.

É necessário entretanto, diz R22, que se procure um consenso entre a administração e professores quanto ao internacionalismo e em que termos deverá ser encarado este internacionalismo. Isso só poderá entretanto acontecer por meio de muita discussão para que afinal se chegue a uma conclusão sobre a identidade cultural da instituição. Para implementar-se um projeto como esse, é necessário que o currículo seja realmente uma construção conjunta.

•R22:Se voce tem um objetivo como esse, você tem que convencer as pessoas: qual a filosofia da escola, qual a cultura da escola? Como vamos implementar o internacionalismo? Todos tem que estar convencidos desta filosofia. Antes da escola começar, nós teríamos seminários, leituras, onde se discutiria o que devemos esperar de um professor numa escola internacional. Isso tem que ser bem explicado. Aí você pode prosseguir.

Para concluir esta seção, relembro Engels(1959) e sua contraposição entre a realidade dialética e a metafísica. O metafísico pensa em antíteses irreconciliáveis, uma coisa não pode ser ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa, positivo e negativo absolutamente excluem um ao outro. O modo de pensar metafísico, leva à unilateralidade e à restrição. Do ponto de vista do currículo, leva ao monólogo.

Por outro lado, o currículo visto como uma construção dialética, deverá sempre enfrentar contradições, engendrar concatenações, conciliar antíteses, buscar conexões essenciais das idéias e suas representações. E essa procura constante da síntese é que leva o currículo a tomar a forma de um verdadeiro diálogo. "Não seria maravilhoso, diz R22, se nós pudéssemos pegar todas as melhores idéias de todos os sistemas educacionais e colocá-las juntas? Aí então nós teríamos uma internacionalização de currículo de verdade."

A Cultura global e seus tipos culturais

Existe uma cultura global? pergunta Featherstone(1994, p. 7) "Se por cultura global entendermos algo semelhante à cultura do estado nacional como um todo, a resposta obviamente é não." Mas se pensarmos em processos de integração e de desintegração cultural que se realizam a nível transnacional ou trans-social, então estaremos perto de uma definição de cultura global. O que Featherstone não aceita é a tese do enfraquecimento comprometedor da soberania dos estados nacionais que seriam absorvidos em unidades maiores e, com o tempo, num estado mundial que produz homogeneidade cultural.

O pós-modernismo, diz Featherstone(1994),é ao mesmo tempo um símbolo e uma poderosa imagem cultural do desvio da conceptualização da cultura global, menos em termos dos alegados processos de homogeinização e mais em termos de diversidade, de variedade e da riqueza dos discursos populares e locais, dos códigos e das práticas que resistem e produzem a sistematização e a ordem. "O conceito de cultura que foge da sociedade restrita do estado nacional aponta para um limite, a imagem do globo como um espaço único, a estrutura geradora da unidade dentro da qual pode se realizar a diversidade." (Featherstone, 1994, p.8)

Tomando como base o ensaio do Professor Ulf Hannerz (in Featherstone, 1994), os conceitos de identidade cultural de Berger & Luckman(1985), passarei a examinar os tipos culturais dos quais podemos encontrar exemplos nas escolas internacionais.

Dentro de uma cultura mundial, os tipos culturais são classificados de acordo com seu maior ou menor grau de aceitação diante da diversidade cultural implícita no conceito de internacionalidade como é visto pelo currículo do IB. A atitude de aceitação da diversidade cultural é denominada por Hannerz *cosmopolitismo* e os tipos de pessoas que transitam pelo espaço global Hannerz nomeia como: cosmopolitas, locais, turistas, expatriados, exilados e colonialistas.

O termo "tipo cultural" foi-nos inspirado por Jung(1981) com seus tipos psicológicos de introversão e extroversão. Jung classificou as pessoas como introvertidos e extrovertidos de acordo com sua atitude em relação ao objeto. O tipo extrovertido tem o movimento de interesse no sentido do objeto que atua como imã sobre as tendências do sujeito; para o tipo introvertido o sujeito é o centro de interesse, toda a energia vital é atraída para o sujeito dessa maneira impedindo que o objeto tenha uma influência excessiva. Todo homem possui ambos os mecanismos - o da extroversão e o da introversão - e somente o predomínio relativo de um deles constitui o tipo.

No caso dos tipos culturais, a semelhança com a tipologia de Jung dá-se no que se refere: 1- à classificação das pessoas em tipos com relação a um objeto externo a ela: no caso dos tipos culturais o objeto é a cultura do Outro e sua classificação é relacionada com uma maior ou menor atração pela cultura do Outro; 2- no fato que, devido a complexidade tanto do mundo psicológico do homem quanto do seu mundo cultural, essas classificações são imperfeitas e imprecisas: ninguém é em todas as ocasiões da vida 100% introvertido ou 100% extrovertido, como também um cosmopolita pode ser local, e/ou exilado, e/ou turista

Para fazer um paralelo aprofundado entre as duas tipologias, seria necessário um estudo bem mais detalhado da psicologia de Jung, o que não era nossa intenção.

Hannerz(1994) define cultura mundial como um intenso entrelaçamento de culturas locais diversificadas sem um apoio nítido em nenhum território específico. Historicamente estamos acostumados a considerar as culturas em termos de estruturas distintas no significado e na forma significativa geralmente vinculadas a territórios, e de indivíduos que se sentem vinculados a essas culturas específicas. A suposição subjacente, neste caso, diz Hannerz, é que a cultura circula principalmente num relacionamento face a face, e que as pessoas não se deslocam muito. Entretanto, como fenômenos coletivos, as culturas estão, por definição vinculadas a interações e a relações sociais, e só indiretamente e sem necessidade lógica, vinculadas a áreas particulares no espaço físico. Dentre as relações sociais a que está menos confinada territorialmente é hoje em dia é a cultura.

As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. As estruturas sociais históricas particulares engendram tipos de identidade que são reconhecíveis em casos individuais. Neste sentido é possível afirmar que um americano tem um identidade diferente da que é possuída por um francês, um diretor de empresa não se confunde com um vagabundo, um habitante da cidade difere de um habitante do campo. Os tipos de identidade, portanto, podem ser observados na vida cotidiana e suas diferenças podem ser verificadas. (Berger & Luckman, 1985).

A condição dessas tipificações não é comparável à das construções das ciências sociais, nem a verificação ou refutação seguem os cânones do método científico. Entretanto, devemos deixar de lado o problema metodológico de saber qual é a relação exata existente entre as tipificações da vida cotidiana e as abstrações científicas. "O ponto interessante é que os tipos de identidade são "observáveis", "verificáveis" na experiência pré-teórica, e pré-científica" (Berger & Luckman, 1985, p.229). O reconhecimento dos tipos de identidade são, portanto, via conhecimento tácito.

Baseada no depoimento dos respondentes do círculo dialético-hermenêutico e fazendo uso do conhecimento tácito adquirido em anos de convivência com a comunidade das escolas internacionais, acrescentei dois outros tipos culturais: os deslumbrados e os nacionalistas.

Nossos tipos culturais vão ser analisados com relação às suas atitudes frente a internacionalização cultural promovida pelo currículo do IB e pela escola como um todo, por influência do IB. Os exemplos referem-se mais a pais, professores e administradores desde que tais classificações são relativas a adultos. Os filhos na maioria das vezes refletem e verbalizam as atitudes dos pais mas ainda não têm uma personalidade formada para serem categorizados.

A internacionalização como é proposta pelo IB refere-se a abertura diante de culturas diferentes, à aceitação do Outro, e à rejeição a homogeneização cultural. O que veremos é como esses tipos culturais reagem ao Homem Unidimensional. Se o tipo cultural acha que o Homem Unidimensional deve vencer a batalha para que assim simplifiquemos o mundo, sob a ótica do capitalismo "modelo grandes potências" - ou seja, "nós servindo a eles" - ou se o tipo cultural encara o Homem Unidimensional como uma ameaça à singularidade do Homem, à variedade cultural. Dentro do ambiente da escola iremos localizar e dar vida a estes tipos, que podem ser identificados às vezes num só relance, e que fazem do mundo um espaço divertido e atraente ou difícil e conflitante.

O *cosmopolita*, segundo Hannerz, não é apenas aquele que viaja o mundo todo. A perspectiva do cosmopolita envolve relacionamentos com uma pluralidade de culturas consideradas entidades distintas. Além disso, o cosmopolitismo inclui uma posição em relação à própria diversidade, em relação à coexistência de culturas na experiência individual. "O cosmopolitismo mais autêntico é, acima de tudo, uma orientação, uma vontade de se envolver com o Outro. É uma posição intelectual e estética de abertura para experiências culturais divergentes, uma busca de contrastes em lugar da uniformidade". (Hannerz, 1994, p. 253)

Ao mesmo tempo, continua Hannerz, o cosmopolitismo é uma questão de competência generalizada e especializada. Existe o aspecto de um estado de destreza, de habilidade pessoal para abrir caminho para outras culturas, através da escuta, da observação, da intuição e da reflexão. E existe também a destreza cultural, no sentido estrito do termo, uma habilidade inata de manipular, de forma mais ou menos habilidosa, um sistema particular de significados.

A própria competência em relação às culturas estranhas envolve um senso de domínio como aspecto do próprio eu. A compreensão da pessoa se amplia: um pouco mais do mundo de certa forma está sob controle do indivíduo. Há uma interação curiosa, aparentemente paradoxal, entre o domínio e a subordinação: o indivíduo colhe das outras culturas apenas aqueles aspectos que se adaptam a ele mesmo, mas, ao mesmo tempo, a subordinação do cosmopolita à cultura estrangeira envolve a autonomia pessoal. Ele pode aceitar a cultura estrangeira mas não se compromete com a mesma. Ele sempre sabe onde é a saída.

O cosmopolita difere do *local* porque o local baseia sua influência nas pessoas que conhece enquanto que o cosmopolita tem um conhecimento especial que traz já consigo.

O *local* já havia sido identificado por Schutz(1976) como aquele cujo padrão cultural de vida do grupo se apresenta como o seu senso comum. "Padrão cultural de vida do grupo", diz Schutz, designa todas apreciações peculiares, instituições, e sistemas de orientação e direção(tais como modos de pensar, costumes, leis, hábitos, etiqueta, moda) que, na opinião comum dos sociólogos do nosso tempo, caracterizam - se não constituem - qualquer grupo social num dado momento de sua história.(Schutz, 1976, p. 92)

O local recebe de seus ancestrais, professores e autoridades locais este esquema cultural como um guia inquestionável para todas as situações que ocorram normalmente no mundo social. O conhecimento correlacionado ao padrão cultural carrega sua evidência em si mesmo. É um conhecimento de *receitas* confiáveis para interpretar o mundo social e para lidar com coisas e pessoas a fim de obter os melhores resultados em cada situação com um mínimo de esforço e evitando consequências indesejáveis.(Schutz, 1976)

O padrão cultural e suas receitas representam uma unidade de esquemas de interpretação e expressão coerentes somente para os locais; para os olhos do estranho ao grupo, como mostra Schutz, esta aparente unidade se desintegra e ele tem que "traduzí-la" em seus próprios termos de padrão cultural do seu grupo de origem.

Os cosmopolitas conseguem traduzir este padrão cultural não se baseando somente no seu padrão de origem mas sim num conhecimento acumulado de padrões culturais que ele traz consigo.

A importância atribuída aos cosmopolitas ultimamente, diz Hannerz(1994), é que estas pessoas possuem um capital cultural descontextualizado que pode ser recontextualizado numa série de cenários diferentes."O que estas pessoas transmitem, diz Hannerz(p. 261), não é simplesmente um conhecimento especial, mas também aquela orientação geral para as estruturas de significado ao qual se refere a noção da "cultura de discurso crítico". O currículo do IB se propõe portanto a formar cosmopolitas.

Dentre os entrevistados, o depoimento mais ilustrativo do cosmopolitismo é o que transcrevo a seguir. Meu respondente, contaram-me, exerce seu cosmopolitismo com os colegas, com os alunos, e fora da escola.

•R11:Eu já vivi em 11 ou 12 países diferentes ao longo da minha vida e nunca cheguei para dizer "Eu agora que eu estou vivendo na Índia, eu vou ser indiano." Eu não vou nunca ser um bangdadesh, ou um indiano, ou um canadense. Eu sou americano e essa é a minha língua, a minha cultura, minha educação. Eu trago isso. E aí vem a pergunta: "Aqui estou eu, este americano, formado por minhas experiências que são culturalmente enraizadas no fato de ser americano. O que acontece quando eu entro em contacto com ganianos, liberianos? Estou aberto para experiências? Eu vou simplesmente dizer, "Nos Estados Unidos nós temos uma cultura do trabalho onde nós fazemos desta maneira e, por isso, será que daquela outra maneira está errado?" Ou vou dizer, "Hei, o que é isto? Isto é interessante. O que posso aprender disso?" Esta atitude é essencial. Isso não quer dizer que eu venho a tomar-me aquela sociedade, o que significa é que se eu vejo boas coisas nela, eu as observo, com um razoável grau de neutralidade.

Embora encontremos poucos intelectuais de profissão nas escolas internacionais no Brasil - essa foi uma das classes que mais sofreu com os vários planos econômicos dos quais temos sido cobaias - os intelectuais sempre tiveram inclinação pelo internacionalismo, mesmo em épocas quando ainda não se falava tanto em globalização. Eram professores universitários doutorados no exterior que queriam dar continuidade à educação internacional que seus filhos haviam recebido lá fora, mas foram forçados a procurar outras escolas mais de acordo com suas novas possibilidades econômicas.

Os intelectuais, para Hannerz, não são exatamente cosmopolitas porque eles estão envolvidos de modo especial na relação entre o centro e a periferia da

própria cultura. Entretanto, os intelectuais têm a tarefa especial de descobrir o relacionamento entre os conceitos de valores e de estabelecer continuamente a aplicação desses mesmos conceitos. Kadushin(1974) observa que esses valores são, por exemplo, os "direitos do homem", "a justiça", ou a "liberdade de expressão".

O turista, diz Hannerz(1994), não é um cosmopolita. O turismo é em grande parte um esporte de espectadores. Os locais e os cosmopolitas identificam o turista a milhas de distância. Dentre os turistas, Paul Theroux(in Hannerz, 1994) identifica ainda uma sub-categoria, os "home plus"(pais de origem mais), isto é, aqueles que vão à Espanha para encontrar todo o conforto que têm em casa mais(plus) a tourada e o flamenco; ou que vão à África em safaris e se alojam em tendas com ar refrigerado mais(plus) a vista dos leões e elefantes; ou que vêm ao Brasil, hospedam-se em hotéis de luxo, comem em restaurante fino, mais(plus) assistem ao desfile das escolas de samba, compram as rendas do nordeste, bronzem-se ao sol das praias de Jericoacoara ou de Canoa Quebrada, e partem de volta para seus mundos com mais(plus) alguns souvenirs. Os turistas não têm presença marcante no contexto do currículo.

O exilado tem o seu cosmopolitismo prejudicado de início pelo deslocamento que lhe foi imposto. Ele se mistura com outros exilados e cultiva sempre um sentimento de pátria perdida. Sua visão da cultura para o qual foi trasladado a contragosto é, na maioria das vezes, uma visão parcial.(Hannerz, 1994)

Na América Latina, o tipo cultural do exilado mereceria um capítulo à parte. Quase todos os nossos países têm suas histórias de exílio e de torturas. Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Cuba, Nicarágua, Perú, México carregam nas costas o peso de perseguições políticas, de assassinatos ideológicos. Como prova da transitoriedade dos extremismos ideológicos, no Brasil, hoje em dia, ser exilado pode abrir-lhe inúmeras portas; é um item a ser incluído no seu curriculum vitae

O tipo cultural do exilado não é muito comum nas escolas do Brasil, talvez porque não sejamos muito atraentes para quem procura fugir de problemas. Entretanto, conseguimos identificar, na história das escolas internacionais, um exilado *sui generis*: o professor- exilado- voluntário- fugitivo- da- guerra- do- Vietnã

(PEVFGV), denominado, naquela época, de *conscientious objector* (aquele que, por consciência, se recusa a tomar parte na guerra). Por sua transitoriedade e especificidade, chamaremos-lo de sub-tipo cultural. O relato de R6 conta sobre PEVFGV.

R6: A pior época foi durante a guerra do Vietnã quando muitos jovens se tornaram professores porque era uma maneira de não ir para o Vietnã. Muitos desses professores não tinham o ensino como profissão, ensinar era uma escapatória da guerra. E essa escapatória era ensinar no estrangeiro, onde você não precisava pagar nada, a escola lhe daria tudo. Vamos para a Argentina, vamos para o Peru, vamos nos divertir enquanto estivermos por aqui. Quando a guerra acabou, eles voltaram, se tornaram advogados e outras coisas. Esta foi a pior época.

Apesar das queixas de R6 quanto à competência profissional dos PEVFGV, reconhecemos que foi melhor tê-los por aqui por algum tempo, pois, indiretamente, acabamos salvando suas vidas, e, provavelmente, livramos o mundo de alguns poucos "serial killers".

Os expatriados, para Hannerz, são os que mais se assemelham aos cosmopolitas. São pessoas que optaram por residir no estrangeiro durante um certo período de tempo mas que sabem que vão retornar ao seu país quando lhes convier. Podem se dar ao luxo de experimentar, não suportam perder um senso do próprio eu, conservado como um tesouro, mas, ameaçado e erradicado. A abertura para novas experiências é, na maioria dos expatriados, uma vocação. Os escritores e pintores residentes em Paris entre as duas guerras mundiais talvez sejam os arquétipos neste sentido: Hemingway e seus amigos representantes da chamada "geração perdida".⁷

As escolas internacionais são como o lar dos expatriados. Elas foram criadas originalmente para servi-los e continuam, por regulamento, a dar-lhes preferência na hora das matrículas.

R1: O IB foi originalmente concebido não tanto em termos de currículo mas sim para assegurar que os alunos, internacionalmente móveis, encontrassem um sistema semelhante pelo menos ao final de sua educação secundária onde quer que estivesse, em Londres ou Paris ou Washington. Em termos práticos (ser uma escola americana) significa que nós queremos estar disponíveis para as famílias dos americanos expatriados para que eles possam escolher esta escola. Esta é uma prioridade nossa, este é o grupo que nós servimos primeiro e todos os outros têm menor prioridade.

Em princípio, os expatriados não têm nenhum problema de se adaptarem às regras do internacionalismo. Eles vivem de país em país, pelo mundo afora, e acabam sabendo extrair o melhor de cada lugar onde chegam.

•R30 estrangeiro de outras nacionalidades, ele aprende a internacionalização muito depressa, ele tem que sobreviver entre os dois mundos muito depressa, tem que conviver igualmente bem com americanos e brasileiros depressa e ele já vem de uma terceira nacionalidade. Eles se juntam entre si porque não importa de que nacionalidades que eles são porque eles são minorias. Eles aprendem a viver com isso e assimilam a internacionalização mais depressa.

Os filhos dos expatriados acabam por levar vidas parecidas com a dos pais. Uma vez inseridos no circuito internacional, é difícil se acostumar a viver como um "local". É o que me ilustrou uma "mãe expatriada" com relação à filha:

•R17:Eu ficaria chocada se minha filha se casasse com um americano. Eu ficaria chocada. Ela só morou lá por 5 anos. Essas crianças que se graduam de escolas internacionais, mesmo quando elas vão cursar a universidade nos EU, elas acabam se integrando a sociedades internacionais dentro da universidade e eu ficaria muito surpresa porque a experiência dela é do mundo total. O IB oferece a ela essa chance.

O brasileiro que já foi expatriado, e que escolhe essas escolas porque tem sua profissão ligada ao circuito internacional, é geralmente alguém que aceita a internacionalização de bom grado. É o que diz um dos entrevistados, "O pai brasileiro, que é de carreira de multinacional, ele não abre mão porque ele está consciente da realidade da internacionalização".

Embora identificada, a categoria dos *colonialistas* não foi suficientemente explorada por Hannerz. O Professor Ulf Hannerz é antropólogo social da Universidade de Estocolmo e talvez ache que os colonialistas sejam uma categoria em extinção; mas eles ainda permanecem bem ativos em nossos países do Terceiro Mundo.

Os colonialistas são "locais" que se trasladaram de suas origens com uma missão: mudar as culturas por onde passam de acordo com sua ótica. Para eles, o mundo se converterá no lugar ideal se conseguirem transformar seus habitantes no Homem Único, à sua imagem e semelhança. Eles poderiam ser denominados "home without plus"(país de origem sem mais) pois querem transportar cópias fiéis de seus países, por sobre mares e continentes, e aterrissarem com elas(as cópias) em algum lugar distante. Diferenciam-se dos turistas no sentido que os turistas *fotografam* e os colonialistas *reformam* o mundo.

Os colonialistas são os reponsáveis pelas invasões que denominam, como assinalou Garaudy(1993) "direito de ingerencia humanitária".Os continentes que até hoje mais sofreram com os colonialistas foram a África e as Américas Central e do Sul. Uma das mais eficientes armas utilizadas pelos colonialistas é o aniquilamento da cultura local através da supressão da língua e substituição das crenças e costumes. Foi assim que desapareceram o tupi e o guarani, proibido pelos portugueses e espanhóis na América do Sul, e é assim que estão desaparecendo as línguas e as culturas dos indígenas das 3 Américas.

As escolas internacionais até os anos 80 eram povoadas quase somente de colonialistas. Hoje em dia ainda sobrevivem alguns deles, mas, felizmente, dentro destas escolas, são um especimen em extinção(Fora das escolas ainda encontramos colonialistas às centenas). Com a ajuda de um respondente(americano), consegui localizar um colonialista na escola que analisamos. Este espécimen foi eliminado pelo IB, e já voltou para sua terra natal, infeliz com a resistência e a ignorância dos "locais".

- R6:Tivemos um diretor da escola secundária que disse que a única coisa que estraga esta escola é porque as crianças falam português e porque temos que ensinar em português. (Os colonialistas) têm viseiras, como os cavalos, e acham que uma vez que você botou os pés fora das fronteiras dos EU, você está entrando num lugar primitivo. Eu lamento mas essa é a opinião de um grande número de americanos e alguns professores que vêm aqui tem a tendência a dizer, "Eu sou um americano". E nós todos temos que dizer, "Obrigada por ter vindo para cá". Eles agem como se fossem Deus na Terra.

Os deslumbrados complementam os colonialistas pois anseiam por serem colonizados. São tipos mais característicos de países de economia e cultura periféricas. Deslumbrados com tudo o que vem do exterior, especialmente com quinquilharias que adoram acumular e que abarrotam suas casas e prateleiras, estão dispostos a pagar caro por espelhos e apitos. Lamentam profundamente não haverem sido ocupados, desde o nosso descobrimento, por algum país do Primeiro Mundo, de preferência Estados Unidos ou Inglaterra. Até mesmo a Holanda ou França teria sido melhor que Portugal: se nós brasileiros não os tivéssemos expulsados, como tontos, por ocasião das invasões francesas e holandesas dos tempos coloniais, talvez, quem sabe, não estaríamos em bem melhor situação que hoje em dia?

Os deslumbrados ignoram a história; se a conhecessem veriam que as ex-colônias de exploração até hoje lutam para se livrarem das consequências da dominação predatória e aniquiladora, como é o caso do Sudão, Senegal, Guiné, Argélia, Marrocos, Haiti, Guiana Francesa, todos ex-colônias francesas; ou da Índia, Quênia, Rodésia, Uganda, Nigéria, Gambia, e alguns países do Caribe como Jamaica, Bahamas, todos ex-colônias britânicas; ou África do Sul, onde bóers(calvinistas de origem holandesa) e negros continuam em conflito mesmo depois da eleição de Nelson Mandella como seu presidente. O deslumbrado atribui nossos atuais problemas à colonização portuguesa mas quer trocá-la por outra colonização.

Nas escolas internacionais o deslumbrado deseja que seu filho seja o mais aculturado possível, misturando o português com o inglês, ou, melhor ainda, falando português com sotaque estrangeiro, se é que ele precisa aprender português no final das contas. O seu deslumbramento se traduz em alienação. Podemos encontrar vários deslumbrados nas escolas internacionais. R3 e R 7 me ajudaram a identificar pai deslumbrado e filho com deslumbramento em gestação. O IB está gradativamente eliminando os deslumbrados ao insistir na valorização da cultura local.

•R3: Tem pai brasileiro que é resolvido. Ele quer o diploma americano e acabou. Ele quer o diploma americano. Ele escolheu. Ele pode escolher entre mil, mas ele escolhe aquela que dá o diploma americano. Ele quer também o diploma brasileiro mas, se tiver que optar, ele opta pelo americano, ou então ele espera que eu faça todas as concessões para que o filho dele ter o diploma brasileiro, *just in case*.

•R7:Ele saía tão deslumbrado. Eu vi há alguns anos atrás como esse aluno saía e depois quebrava a cara lá fora. Com o IB eu acredito que esse deslumbramento vai acabando, sabe, essa sensação de que você está numa ilha maravilhosa.

Os deslumbrados são os mais influenciáveis pela propaganda. Padecem do mimetismo acrítico e são perigosos quando chegam ao poder pois querem importar objetivos e instrumentos que foram utilizados para modernizar países diferentes. Carros reluzentes e cavalos correndo soltos pelas terras de Marlboro povoam seu imaginário. Gostariam de moldar a realidade onde vivem de acordo com o modelo importado e ficam extremamente desapontados com os "locais" que não

se adaptam ao ideal transplantado. Rejeitam seu passado de latino-americano e gostariam de ter nascido anglo-saxões.

- R3: O brasileiro que ascendeu não tem essa visão de internacionalização. Ele tem imenso orgulho de estar aqui porque ele acredita que fazer uma universidade americana é ser bem sucedido. Ele não quer nem saber se ele pertence a isso, se ele vai sobreviver a uma universidade americana, se ele vai gostar ou não. Ele vê - e normalmente o pai vê isso - como a culminação da ascensão. "Ascendi financeiramente e agora eu vou por meu filho numa "american school" e ele estará pronto. Ele já não tem mais o meu passado."

Colonialistas e deslumbrados são agentes ativos do Homem Unidimensional. Compartilham certos conceitos básicos sobre o homem e a natureza que expressam a continuidade e imposição, a nível global, da civilização industrial "com sua aterradora harmonia entre liberdade e opressão, produtividade e destruição, crescimento e regressão" (Marcuse, 1973, p. 127).

Colonialistas e deslumbrados estão em permanente choque com os cosmopolitas e locais. Os cosmopolitas, e entre eles incluídos os intelectuais, têm um papel especial na realização de um certo grau de coerência; por outro lado os locais são também necessários para que se mantenha a diversidade da contribuição das culturas locais.

O tipo cultural que podemos considerar como irreversível é o cosmopolita, pois incorpora o estágio mais avançado de assimilação e incorporação cultural. Os outros tipos culturais, expatriados, exilados, turistas têm um componente de transitoriedade que os fazem transformarem-se em cosmopolitas ou em locais ao se encerrar o período da vida no qual eles transitam pelo espaço global.

Conclusão

Para finalizar, gostaria de olhar um pouco em direção ao futuro. Contamos com alguns elementos para construir, ou mudar nossos destinos, e, conseqüentemente, influir um pouco nos destinos da humanidade. No pequeno pedaço de mundo que analisei estão representadas pessoas que mais tarde figurarão na elite do poder. Sensibilizá-las é portanto imprescindível. Para isso é necessário pensar num projeto histórico para a humanidade. Tal empreendimento só pode ser levado a cabo com a ajuda de todos os segmentos da sociedade, mas princi-

palmente, com a ajuda dos filósofos. Em nosso caso vamos convocar mais uma vez Garaudy, Marcuse e Dussel a fim de que deixem suas sugestões registradas.

Marcuse(1973) lista os seguintes critérios básicos para um projeto histórico:

1- deve estar em harmonia com as possibilidades reais abertas ao nível de cultura material e intelectual alcançado;

2- para poder falsificar a totalidade estabelecida, deve demonstrar a sua própria racionalidade superior no tríplice sentido de que: a) ele oferece a perspectiva de preservar e melhorar as realizações produtivas da civilização; b) ele define a totalidade estabelecida em sua própria estrutura, suas tendências básicas, suas relações; e c) sua realização oferece maior possibilidade de pacificação da existência, dentro do arcabouço de instituições que oferecem maior possibilidade ao livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas(Marcuse, 1973, p. 205)

Como processos históricos, os processos dialéticos envolvem consciência: reconhecimento e captura das potencialidades libertadoras. Assim, envolve liberdade. A consciência é "não-livre" no quanto é determinada pelas exigências e pelos interesses da sociedade estabelecida; no quanto a sociedade estabelecida é irracional, a consciência se torna livre para a mais elevada racionalidade histórica somente na luta contra a sociedade estabelecida.

Uma administração totalitária pode promover a exploração eficiente dos recursos; o estabelecimento nuclear-militar pode garantir emprego a milhões por meio de enorme poder aquisitivo; a labuta e as úlceras podem ser o subproduto da aquisição de riqueza e responsabilidade; erros e crimes mortais por parte dos líderes podem ser meramente o estilo de vida. Pode-se estar disposto a admitir a loucura econômica e política - e se compra essa loucura. Mas esse tipo de conhecimento do "outro lado" da história é parte e parcela da solidificação do estado de coisas, da grande unificação de opostos que age contra a modificação qualitativa, porque pertence a uma existência totalmente desesperançada ou totalmente precondicionada que se instalou num mundo no qual até o irracional é Razão.(Marcuse, 1973)

Garaudy sugere no seu projeto histórico que consideremos:

1- que toda cultura é uma convergência de múltiplas culturas;

2- que a hegemonia é contingencial e que não significa superioridade nem da cultura e nem do projeto humano dos vencedores;

3- que uma história total só pode ser uma história dos possíveis humanos e uma reconquista das dimensões perdidas do homem.

De Dussel(s/d) aprendemos que “mundo” é uma totalidade instrumental, de sentido. Não é uma pura soma exterior de entes, mas é a totalidade de entes com sentido. O mundo vai se desdobrando lentamente desde o momento de nossa concepção.

“Cosmos” é a totalidade das coisas reais, conhecidas ou não pelo homem. “Mundo” quer dizer a totalidade de sentido compreendida pelo horizonte fundamental. A madeira da mesa é de si, desde si; a mesa é um momento do mundo; sem um mundo não há mesa, há só madeira. O mundo é portanto o sistema de todos os sistemas que têm o homem como seu fundamento. Os sistemas políticos, econômicos, sociológicos, matemáticos, psicológicos são somente subsistemas de um sistema maior: o mundo(Dussel, s/d.,p.29).

Um projeto de libertação pedagógica afirma o que o povo tem de exterioridade, de valores próprios; descobre os enganos do sistema, revela a negação e a destruição que o sistema introjetou no povo. Este projeto pode ser desenvolvido pelos “colonizados convertidos”, pela *intelligentzia* que descobre seu povo. Num primeiro momento o colonizado convertido assimila a cultura imperial; num segundo momento, o colonizado estremece e decide recordar; por último, um terceiro período, o colonizado vai sacudir o povo, despertar o povo.

A alteridade é a única que nega a unidimensionalidade do sistema. O Homem Unidimensional vê a vida como uma guerra, uma eterna competição onde há somente perdedores ou ganhadores, “winners” ou losers”.

Muitas são as instâncias nas quais podemos pensar num projeto pedagógico para a civilização mas no momento quero destacar duas das mais importantes, a escola e a universidade, e dentro delas, o currículo.

Este trabalho, que começou humildemente falando de currículo, se deixou influenciar pela boa companhia, e partiu para opinar sobre sociedade, mundo, cosmos; antes que se deixe arrebatado ainda mais, encerra aqui sua trajetória e passa às considerações finais.

NOTAS

¹ De acordo com uma pesquisa do Datafolha, publicada num caderno especial denominado "Racismo Cordial", 87% dos brasileiros não-negros (brancos, mulatos, pardos, etc) têm, em maior ou menor grau, preconceito contra negros. (Jornal *Folha de São Paulo*, 25-06-95)

² Em 1986-87, as duas alas tornaram-se uma só.

³ (*IB World* (publicação anual destinada a divulgar artigos de professores, alunos, ex-alunos, membros da administração), *Contact* (publicação semestral com artigos de professores e diretores das escolas trazendo visões mais relacionadas com teoria e temas educacionais), *Coordinator Notes* (notícias sobre datas, regulamentação e avaliação de exames, custos operacionais, números de candidatos, etc.) *General Guides* (publicação com o currículo completo), *Vade Mecum* (mudanças no currículo)

⁴ Por exemplo, no Brasil, o quanto é aceitável um nordestino falando de Heidéggér (com é aberto) na região sul e sudeste? Ou será que nordestino só pode falar, com propriedade, de forró e carne seca com gerimum?

⁵ "Assembléia" se refere a reuniões semanais quando toda a escola se reúne no auditório para apresentações artísticas, internas ou externas, comunicados administrativos, resultados de exames, projetos, ou simplesmente para comentários referentes a algum acontecimento relevante.

⁶ Visitei duas escolas internacionais em Lyon, França, em 1990, The Junior School International e o Lycée Ombrosa (Ecole, College et Lycée Privés Multilingues de Lyon) que haviam mudado de escolas bilíngües para escolas internacionais. A razão da mudança era a unificação da Europa e a polêmica adoção do inglês como língua oficial da Comunidade Comum Européia (CCE). A França protestou veementemente contra essa adoção pois, na visão dos franceses, a unificação não iria levar somente à melhoria das relações econômicas; ela acabaria ocasionando uma homogeneização cultural. O currículo do Lycée Ombrosa, além de cumprir com todos os requisitos do sistema educacional francês, incluía o ensino do inglês, alemão, espanhol e japonês e seus objetivos, conforme me explicou o diretor da escola, era desenvolver cientistas e empresários a fim de atuarem na CCE.

⁷ *Geração Perdida* - Termo usado para designar jovens escritores que, profundamente afetados pelo pesadelo da I Guerra Mundial, viveram durante o período entre as duas Grandes Guerras e compartilharam dos sentimentos contemporâneos de desilusão, de ceticismo e, acima de tudo, de alienação de uma sociedade que tão doentamente ferira seus próprios valores. Essa boemia literária floresceu em Greenwich Village e, em escala maior, em Paris).

Considerações finais

Em primeiro lugar tenho que registrar a dificuldade que existe em encarar estas considerações como realmente finais tanto pelo método utilizado quanto pelo tema abordado. Portanto teremos considerações semi-finais a respeito do método e a respeito do tema:

1. Uma das dificuldades do método construtivista dialético-hermenêutico é a visão da realidade como “camadas de uma cebola” que se aninham dentro e se complementam umas às outras, cada camada apresentando uma perspectiva diferente da realidade e nenhuma podendo ser considerada mais “verdadeira” do que a outra”(Guba & Lincoln, 1991, p. 57) e, por outro lado, a visão do pesquisador como alguém desfolhando estas camadas que vão se revelando indefinidamente, com extensões e concatenações e nuances aparentemente intermináveis. Quanto mais você “descasca” a realidade, mais camadas aparecem o que leva o pesquisador quase às lágrimas como quando se descasca uma cebola de verdade;
2. A escolha dos repondentes, que, segundo o método teria de ser por indicação uns dos outros, não funcionou em nosso caso porque não se tratava de uma avaliação institucional. A idéia era ver como o currículo era interpretado pelos vários segmentos da escola; os respondentes foram escolhidos de acordo com a posição que ocupavam na organização do currículo: diretores, vice-diretores, coordenadores, pais, membros do Board, alunos, assessores administrativos, bibliotecárias, orientador educacional, professores(de Línguas, Literaturas, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, Teoria do Conhecimento e CAS), membros da Associação de Pais e Mestres. Foi também levado em conta o fator das nacionalidades visando uma maior variedade neste sentido;
3. A metodologia fia-se muito no pesquisador que tem em si mesmo praticamente como o único instrumento de pesquisa. Ela funciona também como um laboratório de reciclagem e avaliação para o próprio pesquisador que se posiciona como numa arena(a idéia do círculo é proposital) onde ele é o toureiro e o touro, seus preconceitos, visões de mundo, limitações que ele

instiga com o pano vermelho. Leva chifradas, bordoadas, sangra, e vence momentaneamente o touro, até a próxima tourada/pesquisa.

4. O círculo, pela sua própria configuração, dá margem a um certo isolamento da realidade ao redor. Um dos respondentes comparou os EU a um “círculo fechado e estressante” e outro respondente comparou o IB a um círculo ao qual poucos têm acesso, mesmo dentro da escola, pelo seu caráter extremamente rigoroso. O respondente pergunta: “Será que este círculo está aberto para todo mundo?”
5. O IB acaba formando uma elite dentro da elite: aqueles que não conseguem seguir o currículo e, por falta de escolha, acabam ficando com apenas um certificado, ou mesmo com o diploma americano, são vistos como “incapazes de vôos mais altos”. Diz R11 que entre os alunos surge então uma divisão acadêmica em vez de uma divisão cultural e que as divisões desse tipo parecem ser uma tendência humana porque “nós as praticamos todo o tempo”.
6. Os dirigentes do IB têm lutado frente às autoridades educacionais locais para que o diploma seja reconhecido como o equivalente ao segundo grau brasileiro. R19 defende a introdução do IB nos sistemas nacionais para funcionar como um padrão de excelência no sistema. É assim que o currículo está sendo visto por algumas autoridades educacionais nos EU.

O reconhecimento legal de um currículo rigoroso, exigente, bem estruturado, deve ser encorajado. Isso não significa que ele seja adotado para todas as escolas a nível nacional. Seguimos ainda aqui no Brasil um modelo autoritário de construção de currículo. A pesquisa de Geraldini(1994) sobre *currículo operacional*(Goodlad, 1979) conclui que os problemas da escola pública brasileira nas séries iniciais do Ensino Fundamental não se restringem somente ao autoritarismo do professor mas também ao “massacrante e tedioso” (p.118) desenrolar de um cotidiano escolar centrado *no livro didático*. O processo dialético e dinâmico da construção do IB é digno de ser imitado e o reconhecimento legal de um currículo de tão bom nível deve ser encorajado. Isso não significa, e nem nos interessa, que ele seja adotado para todas as escolas a nível nacional.

7. Foi concluído pela pesquisa, que, para nós, a existência de dois currículos, um nacional e outro internacional, é mais saudável do que a adoção do currículo internacional como currículo único como tem sido feito em alguns países da Europa. O que não é saudável no currículo internacional, concluímos, é o fato dele ser acessível somente a uma elite privilegiada. Os dirigentes do IB na Graduada criaram um Fundo de Desenvolvimento para treinamento e reciclagem de professores e para a concessão de bolsas de estudos a populações carentes. Não sabem ainda como conceder tais bolsas pois, se derem a uma criança moradora da periferia de São Paulo, essa criança enfrentará mil e um problemas de adaptação e de contrastes entre sua vida em casa e a vida da escola.

O currículo do IB convive com esse paradoxo: prega a criação de uma comunidade global e internacional, propaga a mensagem de que o mundo é igualmente de todos nós, mas dá acesso somente à elite. Para poder resolver o conflito, o IB teria de, em colaboração com os governos locais, facilitar o acesso aos economicamente menos favorecidos, o que seria mais coerente com sua mensagem de união entre os povos. R19 sugeriu que o governo local, junto com a Graduada, elaborasse um programa de identificação de melhores alunos das escolas de São Paulo, e estudasse uma maneira de dar-lhes uma educação internacional. Só assim haveria uma sensibilização à proposta da educação internacional por parte de pessoas que não vissem o mundo somente pela ótica dos mais ricos.

8. A maneira como o currículo é construído na escola analisada deixa o professor livre para elaborar suas próprias construções, mas ao mesmo tempo repousa bastante na sua habilidade como educador. Se não houver, por parte da escola, investimento no treinamento e melhoramento do corpo docente, o currículo é um fracasso. Há muitos livros-texto mas nenhum deles oferece a "comodidade alienante" de seguir o livro-didático retratada pela pesquisa de Geraldi(1994). Os professores têm constantemente necessidade de adaptar e recriar o material didático e não conta com livros-resposta.

Quanto ao aluno, desde que ele é convidado a participar da construção do currículo, ele desenvolve uma capacidade crítica bem mais aguçada e se sente com direito a questionar, o que constitui um dos principais objetivos do que eles chamam de “filosofia educacional americana” mas que acaba sendo na verdade os pressupostos filosóficos de qualquer filosofia educacional que se preze. Alunos passivos são desenvolvidos através da memorização de conteúdos vazios, autoritários e prontos. As bases do autoritarismo numa escola estão desde a arrumação das carteiras (todas enfileiradas de frente para o professor) até a avaliação. Em muitos casos o método de avaliação, acadêmica e comportamental, pouco se diferencia da palmatória. É o velho conceito de disciplina e obediência que gera passividade e subserviência. A avaliação externa, como foi mencionado previamente, restringe os abusos da “avaliação corpo-a-corpo” praticados nas escolas.

9. Pelo próprio caráter do tema, currículo, que, para ser completo deve incluir todos os significados da vida humana (Phenix, 1964), a pesquisa acaba tendendo para uma excessiva abrangência, o que pode ser visto como um defeito se levarmos em conta a profundidade exigida por certas áreas. No final, olhamos para trás e só encontramos lacunas.
10. Há muita ignorância, por parte do ocidente, com relação à cultura oriental, por isso, podemos dizer que o currículo tem uma tendência tipicamente ocidental. A escola enfatiza bastante o lado americano e europeu, e agora ultimamente, por exigências do IB, tem introduzido livros sobre a cultura latino-americana, mas a comunidade oriental (japoneses, chineses, coreanos), bastante numerosa, não influi muito na construção do currículo. Como observou R11, os orientais querem muito absorver a cultura ocidental, e por isso não exigem que sua cultura seja valorizada. Com relação à religião, os orientais querem aprender sobre o catolicismo pois a maioria é budista.

Os ocidentais às vezes impõem temas do tipo Zen, inofensivos, na opinião de Marcuse (1973). “Tais formas de protesto e transcendência não mais são contraditórias ao *status quo* e não mais são negativas. São antes a parte cerimonial do behaviorismo prático, sua negação inofensiva, rapidamente

digerida pelo *status quo* como parte de sua dieta salutar”.(p. 34) Para que o currículo seja realmente um “diálogo de civilizações” é preciso portanto que ele “vá beber nas fontes” do Oriente.

11. A maneira como pais brasileiros e americanos se relacionam com associações do tipo do PTA(Parent Teacher’s Association), que na escola analisada também é convidada a participar do currículo, reflete não somente diferentes níveis de cidadania como também diferenças na organização do dois sistemas escolares.O brasileiro em geral não está acostumado a cobrar pelos seus direitos e pelo uso que o poder público faz do dinheiro de seus impostos. O sistema escolar brasileiro é ruim, também, porque os pais se omitem na cobrança de uma boa escola. Sendo um sistema extremamente centralizado, autoritário e burocratizado, as reivindicações, quando acontecem, se perdem nos meandros da burocracia, ou seja, não chegam aos ouvidos das autoridades competentes . Se chegam, não são levadas em consideração por causa da mentalidade que existe por trás do nosso serviço público que não vê o cidadão como alguém com direitos, somente com deveres. O PTA é uma organização do tipo que a sociedade civil cria para se contrapor à autoridade, minimizar seu poder e canalizar suas reivindicações. Dentro das escolas, têm o mesmo papel que associações de bairro no contexto das cidades.

Outra diferença é que o sistema educacional americano é controlado pelos distritos escolares diminuindo a distância entre o imposto e sua aplicação. Aqui no Brasil já se sabe que longos são os caminhos entre a verba para a educação e a sala de aula; o que chega à sala de aula é uma parcela ínfima em comparação com o que é destinado a ela.

12. Embora a escola analisada seja uma escola destinada à elite, não pelo currículo em si mas pela alta cifra cobrada por suas mensalidades, ela se diferencia da maioria das escolas privadas no Brasil pois é uma entidade sem fins lucrativos cuja gestão da renda é vigiada de perto pelos seus usuários. Uma das práticas saudáveis das escolas internacionais é a prestação de contas à comunidade a qual serve. Os pais podem ver melhorias na biblioteca,

centros de arte, compra de computadores, etc. . Mesmo com toda essa vigilância, já houve casos de desvio de dinheiro.

As escolas privadas no Brasil são instituições com fins altamente lucrativos, verdadeiras empresas de ensino. Têm como fim último a aquisição desmedida do lucro. Educação e lucro não combinam; são mutuamente refratários. McMurry(1991), após identificar um movimento internacional com fins de justificar a excelência da escola atrelada à excelência do mercado, conclui que esta justificativa tem sido prescrita e pressuposta por governos corporativos e autoridades educacionais subordinadas a tais governos. Mc Murtry argumenta que há uma fundamental contradição entre o mercado e a educação em termos de objetivos, motivações, métodos e padrões de excelência não podendo o mercado ter influência direta na educação.

As escolas privadas lucrativas rejeitam a participação dos pais para que estes não se dêem conta da fábula que ganham amontoando 50 alunos em uma sala de aula e pagando baixíssimos salários ao professor. Enquanto a educação for um valor de mercado a ser negociado entre o aluno e o capitalista do ensino, não haverá transparência e nem colaboração mútua entre as partes; no final quem perde é o aluno cujos interesses são relegados a último plano.

A escola privada com fins não-lucrativos como a Graduada entretanto, não está livre dos malefícios acarretados pela influência hegemônica do mercado que acaba influenciando em seus propósitos educacionais. Se a escola adotar o internacionalismo do currículo como sua idéia realmente dominante, não será afetada por mudanças na economia dos países e acabará podendo fazer planos a longo prazo.

13. Para finalizar (será que chegamos à última camada da cebola?) é de grande importância distinguir entre os significados empírico e ético: *o que é* não deve condicionar *o que deve ser* e sim o contrário. Entretanto, é preciso estar atento à prática do *que deve ser* para não cairmos em aconselhamentos piegas. O universalismo normativo de Habermas, assim como a elaboração seletiva de Phenix só pode ser construído através da inter-subjetividade, da relação sujeito-sujeito, do diálogo.

BIBLIOGRAFIA

- Abel, R. (1976) *Man is the Measure: A Cordial Invitation to the Central Problems of Philosophy*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Alves, R. (1994) *O Retorno e Terno - Crônicas*. Campinas: Papyrus
- Andrade, C.D. Poema "O Elefante", in *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record.
- Apple, M. (1979) *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1981) "On Analyzing Hegemony", in Giroux, H, Penna A. & Pinnar, W. *Curriculum and Instruction*. California: McCutchan Publ. Corp.
- Baudelot, R. e Establet C. (1971) *L'École Capitaliste en France*. Paris: Maspéro
- Berger, P. (1980) *Perspectivas Sociológicas. Uma Visão humanística*. Petrópolis: Ed. Vozes
- Berger, P. & Luckman, T. (1985) *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bernstein, (1980) *Class, Codes and Control. Vol.3 Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling for Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyd, R. (1988) "Metaphor and Theory Change: What is a metaphor for?" in Ortony, A. *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge Univ. Press
- Buarque, C. (1991) *O Colapso da Modernidade Brasileira e uma proposta alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Burrell e Morgan (1991) *Sociological Paradigms and Organization Analysis*. Exeter: Heineman
- Campos, R. (1994) "Chega de Bestialógico!", *O Estado de São Paulo*. 10-04-94
- _____. (1991) "Merquior, o liberista", in *O Liberalismo Antigo e Moderno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Carnoy, M. (1986) *La educación como imperialismo cultural*. México, Espanha, Argentina, Colombia: Siglo Veintiuno Editores.
- Cassirer, E. (1977) *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou
- Coulon, A. (1995) *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Deblois, C. (1988) *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Quebec: Université Laval, Série Études et Documents, Vol.4.

- Demange, N.J. "Transferência Cultural: a Educação num Contexto de Globalização". *Pro-Posições*. Rev. da Fac. de Educ. da UNICAMP. Vol.5, nº3(15) Nov.
- Dewey, J. (1959) *Vida e Educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- _____ (1956) *The Child and the curriculum/The School and Society*. The University of Chicago Press.
- _____ (1959) *Democracia e Educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- _____ (1976) *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional
- Dezalay, Y. (1990) "O big bang e o direito: internacionalização e reestruturação do espaço legal", in Featherstone, M.(org.) *Cultura Global*. Petrópolis: Vozes
- Durkheim, E. (1987) *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dussel, E. (s/d) *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola.
- Embler, W. (1964) "Metaphor and Social Belief", in Stradness (et ali) *Language, Form and Idea*. New York: McGraw Hill.
- Engels (1959) "Socialism: Utopian and Scientific" in *Marx & Engels Basic Writings on Politics & Philosophy*. New York: Anchor Books
- Evers, C. & Lakomski, G. (1991) *Knowing Educational Administration*. Sydney: Pergamon Press.
- Featherstone, M. (coord.) (1994) *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Forquin, J.C. (1993) *Escola e Cultura-as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foster, W. (1986) *Paradigms and Promises*. Buffalo, New York: Prometheus Books.
- Freitag, B. (1995) "Receita para ler Habermas", resume o pensamento do filósofo apresentado no livro *Facticidade e Validade: Uma teoria Discursiva do Direito*, ainda não traduzido para o português. *Folha de São Paulo*, 30-04-95)
- Freitag, B. & Rouanet, S.P. (org.) (1980). *Habermas: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Gamboa, S. & Santos Filho, J.C. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Garaudy, R. (1983) *O Ocidente é um Acidente (Por um Diálogo das Civilizações)* Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- _____ (1972) *L'Alternative: changer le monde et la vie*. Paris: Ed. Robert Laffont.

- _____ (1975) *Palavra de Homem*. São Paulo: Difel
- _____ (1976) *Le Projet Espérance*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- _____ (1993) *Tenemos necesidad de Dios*. Madri: PPC Editorial y Distribuidora.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Londre: Fontana Press
- Geraldi, C.M.G. (1994) "Currículo em Ação Buscando a compreensão do cotidiano da escola.", in *Pro-Posições*, Revista Qwuadrimstral da Faculdade de Educação, UNICAMP. Vol.5, nº 3(15), Nov.
- Goodlad, J. (1979) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- _____ (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- _____ (1991) *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Habermas, J. (1991) *Theory of Communicative Action. Vol. I* - Cambridge: Polity Press
- _____ (1992) *Theory of Communicative Action, Vol. II* - Cambridge: Polity Press
- Habermas, J. (1995) Entrevista concedida a Barbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet, *Jornal Folha de São Paulo*, 30/05/95.
- Hannerz, U. (1994) "Cosmopolitas e locais na cultura global", in Featherstone, M (coord.), *Cultura Global*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hilton, S. (1977) *O Brasil e as Grandes Potências (1930-1939)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (1975) *O Brasil e a Crise Internacional (1930/1945)* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ianni, O. (1993) *A Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jung, C.G. (1981) *Tipos Psicológicos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Kadushin, C. (1974) *The American Intellectual Elite*. Boston: Little Brown.

- Keynes, J.M.(1972) *Essays in Persuasion*. in *The Collected Writings of John Maynard Keynes*. Vol. IX. London: MacMillan Cambridge University Press.
- King, A. "A Arquitetura, o capital e a globalização da cultura." in Featherstone, M. *Cultura Global*. Petrópolis:Vozes.
- Kliebard, H.M. ((1982)"Curriculum Theory as Metaphor", in *Theory into Practice*, Vol. XXI, Number 1.
- (1975)"Raízes metafóricas do planejamento curricular", in Pinnar W. (ed.) *Curriculum Theorizing - The Reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Co.
- Kluckhohn, C.(1949) *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life*. New York: Whittlesey House.
- Kneller, G. (1966) *Educational Anthropology: An Introduction*. New York:John Wiley & Sons.
- Konder, L. (1989) Caderno *Idéias*, *Jornal do Brasil*, 19-11-89.
- Kuhn, T. (1987) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva
- Kurz, R. (1992) *O Colapso da Modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Lakoff, G. & Johnson, M.(1980) *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Turner, M.(1989) *More than Cool Reason- A Field Guide to Poetic Metaphor*. The University of Chicago Press.
- Lakomski, G.(1988) "Critical Theory", in Keeves J.E. *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. New York: Pergamon Press.
- Levinas, E.(1988) *Totalité et Infini: Essai sur l'exteriorité*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marcuse, H. (1973) *A Ideologia da Sociedade Industrial - O homem Unidimensional*. Rio de Janeiro:Zahar Editores.
- Marx, K.(1987) *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Mead, G.(1934) *Mind, Self, and Society*. Chicago University Press.

- Merquior, J.G.(1991) *O Liberalismo - Antigo e Moderno*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira.
- Mészáros, I.(1981) *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- McMurtry, J.(1991) "Education and the Market Model", in *Journal of Philosophy of Education*, Vol.25, Nº 2.
- Moura, Gerson.(1980) *Autonomia na Dependência-A política externa brasileira de 1935 a 1942*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ödman, P-J(1988)"Hermenutics", in Keeves, J. *Educational Research, Methodology and Measurement:An International Handbook*. NewYork: Pergamon Press.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A.(1923) *The Meaning of Meaning*.London:Routledge.
- Oliveira, F. (1983) Prefácio de: Garaudy, R. *O Ocidente é um Acidente*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária
- Ortony, A. (1988) "Metaphor: A Multidimensional problem", in Ortony, A. (ed) *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Paz, Octavio(1990) *Pequena Crônica de Grandes Dias*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Phenix, P.(1964) *Realms of Meaning*. New York: McGraw Hill.
- Pinto, José Marcelino R.(1994) "Administração e Liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas". Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Polanyi, M. (1966)*The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday.
- _____ (1974) *Personal Knowledge*. The University of Chicago Press
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J.(1989) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Rose, E. "The Theoric Construction in the Ethno-Inquiries": Selections from *Theory World*, in *Studies in Symbolic Interaction*, Vol. 16, pages 37-62.
- Santos Filho, J.C.(1995) "Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa:o desafio paradigmático" in Gamboa, S.(org.) *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Schutz, A.(1976) "The Stranger- An Essay in Social Psychology" in *Collected Papers - Studies in Social Theory*. Vol II. The Hague: Martins Nighoff.

- Smith, A. (1776, in 1979) *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon Press
- Sousa, J. Coluna no Jornal *O Estado de São Paulo*, 10-04-94.
- Theroux, P.(1986) *Sunrise with Seamonsters*. Harmondsworth: Penguin Books
- Tillich, P. *A Coragem de Ser*.(1976) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vergez, A. & Huisman, D.(1984) *História dos Filósofos Ilustrada pelos Textos*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.
- Weber, M. (1966)*The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Oxford University Press.
- White, L. (1949)*The Science of Culture: A study of Man and Civilization*. New York: Farrar, Straus.
- Willis, P.(1991) *Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wright Mills, C(1981). *A Elite do Poder*. Rio: Zahar Editores.

Periódicos e documentos:

- Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Educação, Rio de Janeiro (1982), Regulamentação da Vida Escolar.
- Contact*(publicação semestral com artigos de professores e diretores das escolas do IB trazendo visões mais relacionadas com teoria e temas educacionais)
- Coordinator Notes*(datas, regulamentação e avaliação de exames, custos operacionais, números de candidatos, etc.)
- IB General Guides*, (publicações do currículo completo)
- IB World*, The Magazine of the IBO, April 1995, Nº 8.
- Vade Mecum* (mudanças no currículo)
- IB Schools Directory*, 1995.
- Prospectus*, Saint Paul's Yearbook, 1982
- Reflections*, Our Lady of Mercy Yearbook
- Theory of Knowledge Subject Guide*, 1989

LOCATION OF IB PARTICIPATING SCHOOLS

Argentina	28	Kuwait	1
Australia	19	Lesotho	1
Austria	4	Malaysia	2
Bahrain	3	Mauritius	1
Belgium	5	Mexico	9
Bolivia	1	Morocco	3
Brazil	8	Netherlands	12
Canada	53	New Zealand	2
Chile	13	Norway	8
China	2	Oman	1
Colombia	9	Pakistan	1
Costa Rica	1	Panama	1
Croatia	1	Papua New Guinea	1
Cyprus	1	Paraguay	1
Czech Republic	1	Peru	6
Denmark	3	Philippines	3
Ecuador	8	Poland	3
Egypt	3	Portugal	4
El Salvador	1	Russian Federation	1
Ethiopia	2	Singapore	2
Fiji	1	Slovakia	1
Finland	8	Slovenia	2
France	8	South Africa	1
Germany	7	Spain	32
Ghana	1	Sri Lanka	1
Greece	3	Swaziland	1
Guam	1	Sweden	8
Hong Kong	3	Switzerland	9
Hungary	2	Syria	1
India	5	Taiwan	1
Indonesia	2	Tanzania	2
Ireland, Republic of	1	Thailand	3
Italy	9	Turkey	1
Japan	8	United Arab Emirates	1
Jordan	1	United Kingdom	28
Kenya	2	United States of America	162
Korea, Republic of South	1	Uruguay	3
		Venezuela	2
Total Number of IB Schools:	553		
Total Number of Countries:	75		
Total IB schools in IBAP (Asia Pacific):		58	
Total IB schools in IBEA (Europe/Africa/Middle East):		189	
Total IB schools in IBLA (Latin America):		91	
Total IB schools in IBNA (North America & Caribbean):		215	

Fonte: IB Schools Directory, 1995

TABLE 8

NATIONALITIES OF CANDIDATES REGISTERED MAY 1994

Anexo II

Country	No of Cands	Country	No of Cands	Country	No of Cands
ALBANIA	7	ISRAEL	115	STATELESS	7
ALGERIA	1	ITALY	362	SUDAN	14
AMIRANTES	1	IVORY COAST	1	SURINAM	2
ANGOLA	7	JAMAICA	44	SWAZILAND	9
ARGENTINA	100	JAPAN	533	SWEDEN	334
AUSTRALIA	277	JORDAN	88	SWITZERLAND	143
AUSTRIA	103	KENYA	83	SYRIA	23
BAHAMAS	7	KOREA	6	TAHITI	2
BAHRAIN	42	KOREA, REPUBLIC OF SOUTH	219	TAIWAN	177
BANGLADESH	40	KUWAIT	5	TANZANIA	50
BARBADOS	3	LAOS	9	THAILAND	71
BELGIUM	115	LATVIA	1	TRINIDAD AND TOBAGO	18
BELIZE	3	LEBANON	68	TUNISIA	4
BERMUDA	9	LESOTHO	47	TURKEY	54
BOLIVIA	15	LIBYA	13	TURKS AND CAICOS IS.	4
BOTSWANA	1	LIECHENSTEIN	1	UGANDA	17
BRAZIL	239	MALAWI	1	UKRAINE	2
BULGARIA	23	MALAYSIA	117	UNITED ARAB EMIRATES	6
BURKINA FASO	2	MALTA	3	UNITED KINGDOM	1150
BURMA	2	MAURITIUS	1	UNITED STATES OF AMERICA	8327
CAMBODIA	8	MAYOTTE	1	URUGUAY	116
CAMEROON	1	MEXICO	264	VANUATU	1
CANADA	2734	MONACO	1	VENEZUELA	45
CAYMAN ISLANDS	2	MONTERRAT	1	VLETNAM	63
CHATHAM	1	MOROCCO	41	WAKE ISLAND	1
CHILE	51	MOZAMBIQUE	6	YUGOSLAVIA	2
CHINA	93	NAMIBIA	4	ZAIRE	4
CHRISTMAS ISLANDS	1	NEPAL	11	ZAMBIA	7
COLOMBIA	280	NETHERLANDS	567	ZIMBABWE	9
COSTA RICA	14	NEW ZEALAND	45		
CROATIA	63	NICARAGUA	14		
CUBA	37	NIGERIA	18		
CYPRUS	8	NORWAY	327		
CZECH REPUBLIC	18	OMAN, SULTANATE	6		
DENMARK	150	OTHER	77		
DOMINICAN REP.	7	PAKISTAN	85		
ECUADOR	161	PALESTINE	3		
EGYPT	98	PANAMA	14		
EL SALVADOR	72	PAPUA NEW GUINEA	2		
ERITREA	2	PERU	39		
ESTONIA	2	PHILIPPINES, THE	185		
ETHIOPIA	26	POLAND	108		
FIJI	3	PORTUGAL	70		
FINLAND	175	PUERTO RICO	9		
FRANCE	406	ROMANIA	11		
GERMANY	382	RUSSIAN FEDERATION	62		
GHANA	12	SAO TOME & PRINCIPE	1		
GREECE	102	SAUDI ARABIA	8		
GUATEMALA	13	SENEGAL	7		
GUINEA	1	SERBIA	31		
GUYANA	9	SEYCHELLES	3		
HONDURAS	8	SHARJAH	1		
HONG KONG	219	SIERRA LEONE	7		
HUNGARY	64	SINGAPORE	42		
ICELAND	1	SLOVAKIA	12		
INDIA	368	SLOVENIA	48		
INDONESIA	26	SOMALIA	3		
IRAN	73	SOUTH AFRICA	42		
IRAQ	13	SPAIN	982		
IRELAND, REPUBLIC OF	64	SRI LANKA	36		

TOTAL NUMBER OF NATIONALITIES - 149

CANDIDATES WITH DUAL NATIONALITY (INCLUDED IN ABOVE) - 2191

Fonte: IB Schools Directory, 1995

TABLE 4 ANALYSIS OF EXAMINATION RESULTS BY SUBJECT & LEVEL MAY 1994

Anexo III

Subject	Level	No. of Cands	Percentage of Candidates Awarded Grades						
			1	2	3	4	5	6	7
GROUP 1 (LANGUAGE A1)									
ENGLISH A1	HL	5262	-	6	18	27	24	16	8
ENGLISH A1	SL	1468	-	4	15	32	25	16	8
FRENCH A1	HL	309	-	1	4	16	29	26	24
FRENCH A1	SL	87	-	2	3	28	21	28	18
GERMAN A1	HL	61	-	3	10	20	15	15	38
GERMAN A1	SL	50	-	-	10	12	12	36	30
SPANISH A1	HL	572	-	2	17	28	25	19	9
SPANISH A1	SL	278	-	3	15	23	20	26	13
ITALIAN A1	HL	99	-	8	20	44	17	5	5
ITALIAN A1	SL	33	-	3	15	24	24	18	15
RUSSIAN A1	HL	11	-	-	-	9	-	9	82
RUSSIAN A1	SL	10	-	-	-	-	30	20	50
DANISH A1	HL	31	-	-	16	39	19	13	13
DANISH A1	SL	24	-	-	13	54	21	13	-
NORWEGIAN A1	HL	110	-	1	5	18	19	25	32
NORWEGIAN A1	SL	24	-	-	-	17	25	25	33
SWEDISH A1	HL	88	-	-	2	13	25	40	20
SWEDISH A1	SL	46	-	4	11	26	22	26	11
DUTCH A1	HL	57	-	-	16	28	25	19	12
DUTCH A1	SL	80	3	4	8	31	29	21	5
ARABIC A1	HL	22	-	-	-	41	32	23	5
ARABIC A1	SL	50	-	-	8	26	36	14	16
HEBREW A1	HL	20	-	-	-	25	30	35	10
HEBREW A1	SL	20	-	-	-	5	35	55	5
ASANTE A1	SL	1	-	-	-	100	-	-	-
BULGARIAN A1	SL	5	-	-	-	-	20	40	40
CHINESE A1	HL	18	-	-	-	11	11	17	61
CHINESE A1	SL	67	-	-	-	15	27	33	25
CZECH A1	SL	4	-	-	-	-	25	25	50
ESTONIAN A1	SL	3	-	-	-	-	67	33	-
FINNISH A1	HL	31	-	-	3	10	13	19	55
FINNISH A1	SL	27	-	-	4	11	22	22	41
MOD. GREEK A1	HL	19	-	-	-	21	32	16	32
MOD. GREEK A1	SL	3	-	-	-	33	33	33	-
HINDI A1	SL	1	-	-	-	-	-	-	100
HUNGARIAN A1	HL	4	-	-	-	-	-	25	75
HUNGARIAN A1	SL	29	-	-	-	-	14	38	48
INDONESIAN A1	HL	1	-	-	100	-	-	-	-
INDONESIAN A1	SL	5	-	-	-	20	40	40	-
JAPANESE A1	HL	138	-	1	5	14	22	36	22
JAPANESE A1	SL	64	-	-	3	14	28	34	20
KOREAN A1	HL	3	-	-	-	-	-	67	33
KOREAN A1	SL	6	-	-	-	-	-	67	33
MALAY A1	SL	54	-	-	-	4	22	30	44
PERSIAN A1	HL	2	-	-	-	-	-	-	100
PERSIAN A1	SL	1	-	-	-	-	-	-	100
PILIPINO A1	HL	2	-	-	-	-	-	-	100
PILIPINO A1	SL	6	-	-	-	-	-	50	50

Anexo IV

TABLE 4 ANALYSIS OF EXAMINATION RESULTS BY SUBJECT & LEVEL MAY 1994

Subject	Level	No. of Cands	Percentage of Candidates Awarded Grades						
			1	2	3	4	5	6	7
GROUP 1 (LANGUAGE A1)									
POLISH A1	HL	3	-	-	-	-	-	33	6
POLISH A1	SL	19	-	-	-	-	5	26	6
PORTUGUESE A1	HL	37	-	-	3	22	16	35	2
PORTUGUESE A1	SL	43	-	-	2	21	33	30	1
ROMANIAN A1	SL	1	-	-	-	-	-	-	10
SERBO-CRO A1	HL	3	-	-	-	-	-	-	10
SERBO-CRO A1	SL	10	-	-	-	-	10	10	8
SLOVENE A1	HL	37	-	-	-	-	5	32	6
SLOVENE A1	SL	2	-	-	-	-	-	100	
THAI A1	SL	4	-	-	-	-	50	50	
TURKISH A1	HL	2	-	-	-	-	-	100	
TURKISH A1	SL	12	-	-	-	25	-	25	5
URDU A1	SL	5	-	-	-	-	40	60	
WELSH A1	SL	1	-	-	-	-	100	-	
BENGALI A1	HL	1	-	-	-	-	-	-	10
BENGALI A1	SL	3	-	-	-	-	33	-	6
GUJARATI A1	SL	1	-	-	-	-	-	100	
AMHARIC A1	SL	2	-	-	-	-	-	50	5
SESOTHO A1	HL	17	-	-	6	29	53	12	
SESOTHO A1	SL	15	-	-	-	40	53	7	
NEPALI A1	SL	1	-	-	-	100	-	-	
CATALAN A1	HL	17	-	-	6	12	29	35	1
CATALAN A1	SL	30	-	-	3	20	40	27	1
TIGRINYA A1	SL	1	-	-	-	-	-	-	10
XHOSA A1	SL	1	-	-	-	-	-	100	
SLOVAK A1	SL	4	-	-	-	-	-	-	10
CROATIAN A1	HL	15	-	-	-	7	27	53	1
CROATIAN A1	SL	19	-	-	-	11	11	37	4
ALBANIAN A1	SL	5	-	-	-	-	20	20	6
DHIVEHI A1	SL	3	-	-	33	-	67	-	
GROUP TOTAL		9620	-	4	15	26	24	19	1

TABLE 4 ANALYSIS OF EXAMINATION RESULTS BY SUBJECT & LEVEL MAY 1994 Anexo V

Subject	Level	No. of Cands	Percentage of Candidates Awarded Grades						
			1	2	3	4	5	6	7
GROUP 2 (LANGUAGE B)									
ENGLISH B	HL	1522	-	-	1	13	44	34	8
ENGLISH B	SL	1111	-	-	4	21	28	37	11
FRENCH B	HL	441	-	1	5	17	34	31	14
FRENCH B	SL	2471	-	1	9	24	32	27	8
GERMAN B	HL	236	-	-	3	10	25	32	30
GERMAN B	SL	612	-	-	5	17	30	27	21
SPANISH B	HL	387	-	-	4	10	30	33	23
SPANISH B	SL	1508	-	-	9	21	33	24	13
ITALIAN B	HL	68	-	-	1	4	28	46	21
ITALIAN B	SL	95	-	1	4	6	28	39	21
RUSSIAN B	HL	18	-	6	6	6	-	22	61
RUSSIAN B	SL	47	-	-	9	9	30	38	15
DANISH B	HL	19	-	-	16	-	26	37	21
DANISH B	SL	9	-	-	-	22	44	11	22
NORWEGIAN B	HL	34	-	-	6	6	24	44	21
NORWEGIAN B	SL	16	-	-	-	6	6	63	25
SWEDISH B	HL	40	-	3	3	5	30	45	15
SWEDISH B	SL	56	-	-	4	18	30	34	14
DUTCH B	HL	171	-	-	3	14	45	32	6
DUTCH B	SL	97	-	-	5	24	35	30	6
ARABIC B	HL	51	-	2	6	25	29	22	16
ARABIC B	SL	74	-	3	9	23	22	30	14
HEBREW B	HL	11	-	-	-	9	36	9	45
HEBREW B	SL	6	-	-	-	17	17	17	50
BULGARIAN B	HL	2	-	-	-	-	50	-	50
BULGARIAN B	SL	2	-	-	-	-	-	-	100
CHINESE B	HL	20	-	-	15	15	25	35	10
CHINESE B	SL	103	-	1	8	13	22	34	22
FINNISH B	HL	9	-	-	-	-	44	33	22
FINNISH B	SL	19	-	-	5	11	16	37	32
MOD. GREEK B	HL	46	-	-	-	11	30	35	24
MOD. GREEK B	SL	11	-	-	-	-	27	36	36
HINDI B	HL	2	-	-	-	-	-	50	50
HINDI B	SL	44	-	-	2	16	18	32	32
HUNGARIAN B	SL	2	-	-	-	50	-	-	50
INDONESIAN B	HL	8	-	-	-	13	38	38	13
INDONESIAN B	SL	31	-	-	-	26	45	23	6
JAPANESE B	HL	85	-	-	-	4	46	39	12
JAPANESE B	SL	143	-	3	6	16	33	32	9
MALAY B	HL	3	-	-	-	-	-	33	67
MALAY B	SL	42	-	5	5	21	17	24	29
PILIPINO B	HL	17	-	-	-	-	6	-	94
PILIPINO B	SL	18	-	-	-	6	17	33	44
POLISH B	HL	5	-	-	-	20	20	20	40
POLISH B	SL	7	-	-	-	29	57	14	-
PORTUGUESE B	HL	58	-	-	-	-	28	47	26
PORTUGUESE B	SL	70	-	3	10	7	19	24	37
SERBO-CROAT B	HL	2	-	-	-	-	-	50	50

Anexo VI

TABLE 4 ANALYSIS OF EXAMINATION RESULTS BY SUBJECT & LEVEL MAY 1994

Subject	Level	No. of Cands	Percentage of Candidates Awarded Grades						
			1	2	3	4	5	6	7
GROUP 2 (LANGUAGE B)									
SERBO-CROAT B	SL	4	-	-	-	-	-	50	50
SINHALESE B	HL	3	-	-	-	33	67	-	-
SINHALESE B	SL	4	-	-	-	25	25	50	-
SWAHILI B	HL	8	-	-	-	13	25	25	38
SWAHILI B	SL	64	-	-	2	14	33	48	3
TURKISH B	HL	2	-	-	-	-	-	-	100
TURKISH B	SL	4	-	-	-	-	25	50	25
URDU B	SL	8	-	-	-	25	25	50	-
WELSH B	SL	3	-	-	-	67	-	33	-
BENGALI B	HL	1	-	-	-	-	-	-	100
BENGALI B	SL	3	-	-	-	33	-	33	33
AFRIKAANS B	SL	5	-	-	-	-	20	60	20
GUJARATI B	SL	1	-	-	-	-	100	-	-
TAMIL B	HL	1	-	-	-	-	-	100	-
VIETNAMESE B	HL	1	-	-	-	100	-	-	-
SISWATI B	SL	4	-	25	-	-	-	75	-
PUNJABI B	SL	1	-	-	-	-	100	-	-
GROUP TOTAL		9966	-	1	6	18	33	30	13

Deliberação No.77, de 18 de dezembro de 1980, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro(CEDERJ)

"As instituições que ministram ou venham a ministrar cursos bilíngues no ensino de 1o. e 2o. graus devem requerer a autorização para seu funcionamento obedecendo às seguintes condições:

- a) as atividades curriculares de 1a. a 4a. séries no ensino de 1o. grau devem ser ministradas por professores brasileiros e desenvolvidas em língua portuguesa;
- b) permitir-se-á, nas séries indicadas na alínea anterior, paralelamente às suas atividades, o ensino de idioma ou de idiomas estrangeiros ministrado por professor especializado;
- c) os professores de Português, História do Brasil, Geografia do Brasil, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil serão brasileiros e devem ministrar no vernáculo seus ensinamentos;
- d) as demais disciplinas a partir da 5a. série do 1o. grau e no ensino do 2o. grau, poderão ser ministradas simultaneamente em Português, num total de 50% e em língua ou línguas estrangeiras, desde que obedecida a carga horária mínima do curso, determinada nos regulamentos em vigor;
- e) o Regimento escolar acompanhará o pedido de autorização de funcionamento, para que possa ser examinado e aprovado por este Conselho."

REGULAMENTO GERAL DO INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB) Anexo VIII

Este regulamento substitui e anula todos os outros regulamentos anteriores publicados pelo IBO. Efetivo a partir de 1o. de setembro de 1985 aplica-se ao programa de estudos cujos exames se realizarem a partir de maio de 1987.

Capítulo 1: Candidatura

Artigo 1

Somente candidatos que se inscrevam através de uma escola autorizada e que tenham frequentado os cursos nas disciplinas do currículo do IB têm o direito de prestar exames.

Capítulo II: Requisitos para o Diploma

Artigo 2

O Diploma exige que os candidatos prestem exame em seis disciplinas, cada uma delas normalmente estudadas por um período de dois anos. Pelo menos três e não mais que quatro devem ser cursadas no Nível Avançado (NA) e outras no Nível Subsidiário (NS). Os programas de Nível Avançado requerem um mínimo de 240 horas/aula; os programas em Nível Subsidiário exigem um mínimo de 150 horas/aula (Uma hora=sessenta minutos de aula).

1. As seis disciplinas devem ser escolhidas de cada um dos seguintes Grupos:

Grupo 1 Língua A (primeira língua)

incluindo o estudo de textos da Literatura Mundial NA ou NS

Grupo 2 Língua B (segunda língua)

ou uma outra Língua A NA ou NS

Grupo 3 Estudo do Homem na Sociedade:

História NA ou NS

Geografia NA ou NS

Economia NA ou NS

Filosofia NA ou NS

Psicologia NA ou NS

Antropologia Social NA ou NS

Estudo das Organizações NA ou NS

Grupo 4 Ciências Experimentais:

Biologia	NA ou NS
Química	NA ou NS
Química Aplicada	- NS
Física	NA ou NS
Ciência Física*	NA # NS
Psicologia Experimental**	NA -

Grupo 5 Matemáticas:

Matemática	NA ou NS
Matemática e Computação	- NS
Estudos Matemáticos	- NS
Matemática Avançada***	NA # NS

* Devido ao extenso programa de Ciência Física, conta como duas disciplinas, uma em NA e a outra em NS, a última contando como a sexta escolha.

** Primeiro exame em maio de 1988.

*** Devido ao extenso programa de Ciência Física, conta como duas disciplinas, uma em NA e outra em NS, a última contando como a sexta escolha.

Grupo 6 Uma das seguintes opções:

(a)Arte/Desenho	NA ou NS
Música	NA ou NS
Línguas Clássicas: Latim ou Grego	NA ou NS
Estudos da Computação	NA ou NS

(b)Um programa proposto pela escola(School-based Syllabus) em NS somente, avaliado internamente e supervisionado externamente pelo IBO, formulado pela escola de acordo com suas necessidades e recursos didáticos.Tais programas requerem a aprovação do IBO e estão sujeitos à revisão periódica. Somente escolas que tenham preparado candidatos para exames de IB por um mínimo de dois anos e que tenham apresentado candidatos ao Diploma poderão apresentar propostas para tais programas.

Obs: Um programa proposto pela escola pode ser autorizado como uma alternativa a uma disciplina dos Grupos 1, 2, 3, 4 ou 5, sujeito aos critérios do próprio Grupo.

Os candidatos têm a alternativa de cursar no lugar de uma disciplina do Grupo 6:

(a) uma terceira língua moderna(uma segunda ou terceira língua A ou uma segunda língua B)

(b) uma segunda disciplina do Grupo de Estudo do Homem na Sociedade

(c) uma segunda disciplina do Grupo das Ciências Experimentais.

2. Além de completar as seis disciplinas, cada candidato ao Diploma deverá preencher os seguintes requisitos:

(a) Monografia

Realizar um substancial trabalho independente, sob a direta supervisão de um professor qualificado da escola, em uma das disciplinas do currículo do IB e apresentá-lo em forma de monografia atendendo aos critérios gerais e específicos da disciplina.

(b) Teoria do Conhecimento (TC)

Cursar Teoria do Conhecimento ocupando pelo menos 100 horas(uma hora=60 minutos), normalmente ao longo da preparação para o Diploma. Este curso será avaliado internamente e supervisionado externamente.

(c) Criatividade, Ação e Serviço Social(CASS)

Participar de alguma forma de atividade extra-curricular(criativa, estética, física, serviço social) aprovada pelo IBO. Escolas que apresentem candidatos para o Diploma devem assegurar que pelo menos o equivalente a um meio-dia por semana seja dedicado a algum tipo de aprendizado ou atividade experiencial ao longo do curso do IB.

3. Combinações não-aceitas pelo Diploma:

(a) a mesma disciplina para NA e NS, exceto Ciência Física e Matemática Avançada

(b) a mesma língua tanto para Língua A quanto para Língua B

(c) Psicologia no Grupo 3 e Psicologia Experimental no Grupo 4

- (d) Química e Química Aplicada
- (e) Ciência Física e Química Aplicada, Química ou Física
- (f) duas disciplinas do Grupo 5
- (g) Matemática e Computação com Estudos da Computação
- (h) mais de um programa proposto pela escola

Obs: Sempre que uma nova disciplina ou um programa proposto pela escola é aprovado pelo IBO, as escolas serão informadas sobre as disciplinas com as quais eles não são compatíveis.

4. Se as condições especiais de uma instituição de ensino superior exigirem que os candidatos apresentem uma escolha de disciplinas ou opções diferentes daquelas estabelecidas no Artigo 2, eles poderão, após apresentarem adequada documentação para este efeito, fazer as seguintes substituições:

- (a) uma disciplina do Grupo 3 por uma disciplina do Grupo 4 e vice-versa
- (b) Arte/Desenho ou Música por uma disciplina do Grupo 3

Capítulo III: Línguas de Trabalho

Artigo 3

Todos os exames nos Grupos 3, 4, 5 e 6 serão efetuados em Inglês, Francês ou Espanhol. Todo trabalho examinado e supervisionado externamente nos Grupos 3, 4, 5, e 6 e Teoria do Conhecimento serão normalmente apresentados em Inglês, Francês ou Espanhol.

Monografias nos Grupos 1 e 2 devem ser escritas na língua da disciplina oferecida. Monografias nos Grupos 3, 4, 5 e 6 deverão ser normalmente escritas em Inglês, Francês ou Espanhol.

Capítulo IV: Sessões de Exames

Artigo 4

Candidatos ao Diploma deverão normalmente prestar exames em uma única sessão ao final do período de dois anos de preparação. Eles podem entretanto ter a opção, ao final do penúltimo ano de preparação para o Diploma, de prestar exame em duas disciplinas no máximo, com a condição de que estas disciplinas sejam oferecidas em NS somente e que hajam completado o número de horas/aula exigido (como está definido no Artigo 2). Tais candidatos ao Diploma que

optarem por prestar exames em duas sessões serão classificados como "Candidatos Antecipados" para a primeira sessão de exames.

Artigo 5

Candidatos que já tiverem prestado exames para o Diploma podem, sujeitos às provisões do Artigo 4, prestar um ou mais exames nos anos subsequentes, a fim de melhorarem seus resultados anteriores ou de tentar novas disciplinas, contanto que nenhum candidato participe de mais de três exames. Em tais casos a melhor nota obtida em qualquer disciplina será a que contribuirá para a obtenção do Diploma.

Artigo 6

O IBO estabelece as regras e o calendário para a administração do exame incluindo os procedimentos para o envio e distribuição das provas, para a condução dos exames, e para a avaliação do trabalho dos candidatos. Estas regras e calendário devem ser respeitadas sem exceção. Sua violação levará à desqualificação do candidato e cancelamento da participação da instituição.

Capítulo V: Atribuição de Notas aos Exames

Artigo 7

A atribuição da nota final em cada disciplina é da responsabilidade do Examinador Chefe.

Em todas as disciplinas uma parte do programa, até o máximo de 20%, poderá ser avaliado internamente e supervisionado externamente pelo Examinador Chefe.

Não será atribuída nota ao candidato em disciplinas cujos componentes de avaliação exigidos não tenham sido completados.

Artigo 8

1. O esquema de notas em uso nos exames de IB é o seguinte:

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1: muito fraco | 5: bom |
| 2: fraco | 6: muito bom |
| 3: medíocre | 7: excelente |
| 4: satisfatório | |

2. Bonificações e pontos perdidos

Os pontos de bonificação e pontos perdidos serão acrescentados ou deduzidos do total de pontos em cada disciplina do programa do Diploma, como se segue:

(a) um ponto de bonificação por uma boa Monografia e dois pontos bonus por uma excelente Monografia

(b) um ponto de bonificação por um desempenho entre muito bom e excelente em Teoria do Conhecimento

(c) um ponto perdido por uma Monografia pobre

(d) um ponto perdido por fraco desempenho em Teoria do Conhecimento

Capítulo VI: Condições para a concessão do Diploma

Artigo 9

1. O Diploma será concedido a candidatos cuja soma total de pontos conseguidos, incluindo as bonificações e os pontos perdidos, atinja ou exceda 24 pontos e que não contenha nenhuma das seguintes condições de reprovação:

A. Disciplinas em Nível Avançado(NA)

(a) uma nota 2

(b) uma nota 3 não compensada por uma nota 5 ou acima em qualquer disciplina NA

B. Disciplinas em Nível Subsidiário(NS)

(a) uma nota 1

(b) mais de uma nota 2

C. Resultado Geral

(a) mais de três notas 3

(b) mais de uma nota 3 se há uma nota 2 em NS

2. Concessão do Diploma baseada no resultado geral

Candidatos com uma condição de reprovação como está especificado acima no Artigo 9.1 mas com um total de pontos de pelo menos 28, incluindo as bonificações e pontos perdidos, terão direito ao Diploma.

3. Condições de exclusão

O Diploma não será fornecido, qualquer que seja o resultado total de pontos a candidatos que:

(a) receberam nota 1 em qualquer disciplina NA

(b) não entregaram a Monografia

(c) não frequentaram o curso de Teoria do Conhecimento

(d) não participaram das atividades artísticas e de serviço social definidas no Artigo 2.2(c)

4. Arbitragem

O Comitê de Arbitragem reverá os resultados dos candidatos cujo desempenho tenha sido afetado por circunstâncias especiais devidamente comunicadas pela escola ao IBO.

Artigo 10

Candidatos com mais de 23 anos de idade por ocasião da concessão do Diploma estarão isentos das provisões dos Artigos 2.2(b) e 2.2(c), e poderão apresentar resultados nas seis disciplinas exigidas pelo diploma em número indefinido de sessões de exame.

Capítulo VII: Concessão do Diploma

Artigo 11

O Diploma será concedido aos candidatos que preencherem os requisitos do Capítulo VI.

Candidatos que tiverem prestado exame em pelo menos uma das disciplinas dos Grupos 3 e 4 em língua diferente da Língua A, ou que tenham cursado duas Línguas A, terão direito ao Diploma classificado de "Bílingue".

O Anexo 1 do Diploma mostrará as notas obtidas em cada disciplina, e quaisquer bonificações ou pontos perdidos.

O Anexo 2 do Diploma, levando a assinatura do Diretor da escola, mostrará o título da Monografia, detalhes da participação no curso de Teoria do Conhecimento, e um relatório do envolvimento do candidato nas atividades extracurriculares(CASS).

Capítulo VIII: Concessão de Certificados

Artigo 12

Candidatos que não preencherem as exigências impostas pelo Capítulo VI para a concessão do Diploma receberão um Certificado indicando os resultados obtidos.

Candidatos ao Diploma que cursarem mais de seis disciplinas como aquelas definidas pelo Artigo 2 poderão registrar-se como candidatos a um Certificado pelas disciplinas adicionais.

Candidatos que já tenham conseguido o Diploma mas que prestarem novos exames para melhorar a(s) nota(s) serão classificados como "Candidatos 2o. Exame" e receberão um Certificado indicando os resultados obtidos na segunda sessão.

Candidatos que não desejarem receber o Diploma podem se inscrever em uma ou mais disciplinas, contanto que o número de horas de estudo em cada disciplina recomendado no Artigo 2 seja cumprido. Tais candidatos serão classificados como candidatos ao Certificado e receberão um Certificado indicando o(s) resultado(s) obtido(s).

Artigo 13

Resultados obtidos por um candidato ao Certificado não podem subsequentemente contribuir para a concessão do Diploma a este candidato.

Monografias

1. Requisito

Todo candidato ao diploma do IB deve elaborar uma monografia sobre um tópico de sua escolha em uma das disciplinas do currículo. Não é necessário que seja uma disciplina escolhida para o diploma mas precisa ser supervisionada por um professor qualificado da escola.

Monografias baseadas em programas desenvolvidos localmente pelas escolas e em línguas não-regulares podem ser apresentados somente por candidatos registrados na escola que ofereça tais programas e línguas em questão.

A monografia precisa obedecer aos critérios gerais e do grupo ao qual a disciplina pertença.

A monografia é avaliada por um examinador escolhido pelo IBO. O examinador chefe da disciplina é responsável pela atribuição de pontos ao ensaio na escala dada abaixo; estes pontos são subtraídos ou acrescentados ao total de pontos do diploma.

2+	2 pontos extras	Excelente
1+	1 ponto extra	Bom
0+	0 ponto extra	Satisfatório
1-	1 ponto menos	Fraco

2 - Normalmente nenhum diploma é outorgado nos seguintes casos:

- se nenhuma monografia é entregue no prazo estipulado;
- se a monografia não foi supervisionada por um professor qualificado na escola e/ou acompanhada por um relatório do professor supervisor/
- se a monografia é plágio;
- se a monografia é repetição de trabalho feito em classe e/ou trabalho internamente avaliado.

3. Língua do ensaio

- Ensaio podem ser escritos em Língua A ou Língua B (Grupos 1 e 2)
- Ensaio nas disciplinas dos Grupos 3 a 6 devem ser escritos em Inglês, Francês ou Espanhol.
- Na página título da monografia, o candidato deve indicar:
 - língua(s) que tem melhor domínio
 - Língua A escolhida para o diploma
 - Língua B (ou segunda Língua A1) escolhida para o diploma

Nas disciplinas do Grupo 3 a 6 será levado em consideração se o candidato está escrevendo em sua língua nativa. Diferentes critérios são aplicados na avaliação da língua e construção do ensaio para Línguas A1 e Línguas B.

4. Comprimento do Ensaio

- A habilidade de se limitar ao número de palavras prescrito é uma das disciplinas que um candidato deve adquirir. A exigência pé de qualidade, não de quantidade.

- O comprimento pode variar de acordo com a matéria e língua do ensaio mas, em geral, 4.000 palavras são esperadas excluindo bibliografia, notas de rodapé, apêndices, mapas, tabelas e figuras ou diagramas. Ensaio de mais de 5000 palavras estão sujeitos a penalidades(Referir-se às diretrizes de cada disciplina)

5. Cópias

- O original deve ser enviado para avaliação. Uma cópia do ensaio deve ser retida pelo candidato em caso de extravio.

- Notas preparatórias e rascunhos devem ser retidos até a publicação dos resultados pelo IBO.

ORGANIZAÇÃO DO INTERNATIONAL BACCALAUREATE OFFICE(IBO)

Status legal

O International Baccalaureate Office (IBO) é uma organização internacional não-governamental cujo status legal é o de uma fundação sob a supervisão do governo federal suíço de acordo com o artigo 80 *et seq.* do código civil suíço.

Corpo dirigente

a) Conselho de Fundação decide a política em geral. Seus 27 membros representam três segmentos: nove deles são do Conselho Permanente de Governos, nove são do Conselho Permanente de Diretores de Escolas IB, e nove são convidados *ad personam*. O Diretor Geral e o Presidente e Vice-Presidente do Conselho de Examinadores Chefes são membros adicionais *ex officio*. O Conselho de Fundação reúne-se uma vez por ano, em Genebra, em novembro.

b) o Comitê Executivo é responsável pela implementação das políticas da Fundação. Reunindo-se de três a quatro vezes por ano, tem seus membros elei-

tos dentre os membros do Conselho. Inclui um Presidente, um Vice-presidente e seis outros, dois representando o Conselho Permanente de Governos, e dois do Conselho Permanente de Diretores de Escolas IB. Membros ex officio são o Diretor Geral e o Presidente do Conselho de Examinadores Chefes;

c) o Conselho Permanente de Governos assessora o IBO em assuntos relativos a planejamento, finanças, e desenvolvimento futuro. O Conselho se reúne cada dois anos, embora possa haver alguma reunião neste intervalo, se necessária.

d) o Conselho Permanente de Diretores de Escolas IB constitui-se de um fórum através do qual as escolas participantes podem se comunicar diretamente com o IBO em assuntos relativos a currículo, exames e o bem geral da organização. Reúne-se uma vez por ano, em fevereiro. O seu Comitê Executivo reúne-se três vezes por ano.

Organização do currículo e dos exames

a) o *Conselho Diretor de Currículo* supervisiona o currículo. Sua responsabilidade é fazer recomendações relativas a política básica e distribuir o trabalho para os Comitês de Disciplinas de acordo com um calendário de revisões. Reúne-se duas a três vezes por ano.

b) o *Conselho de Examinadores Chefes* tem a palavra final na organização dos exames e avaliação dos candidatos ao Diploma e Certificados. Inclui Coordenadores de Grupo e Examinadores Chefes nas diferentes disciplinas dos exames. A reunião anual é geralmente em setembro.

c) o *Bureau de Examinadores Chefes* é composto do Presidente e Vice-Presidente do Conselho de Examinadores Chefes, do Diretor Geral, do Diretor de Exames e dos Coordenadores dos seis grupos do currículo e exames do IB. Constituindo-se numa espécie de Comitê Executivo do Conselho de Examinadores Chefes, reúne-se pelo menos quatro vezes por ano para resolver questões rotineiras relativas a preparação e administração dos exames.

d) o *Comitê de Arbitragem* reúne-se duas vezes por ano, logo antes da publicação dos resultados dos exames. Sua missão é rever casos de estudantes cujo desempenho tenha sido afetado por circunstâncias anormais ou cujos resultados sejam marginais.

Administração

a) **Administração Geral**- A administração do IBO está nas mãos do Diretor Geral que é responsável pela implementação da política, pela coordenação dos escritórios em todo o mundo e pela supervisão geral das necessidades diárias da organização. O Escritório Central fica em Genebra, o Escritório de Exames, em Bath(Inglaterra), os Escritórios Regionais em Londres, Nova York, Buenos Aires e Singapura. Há Representantes Regionais no México e no Caribe.

b) **Administração dos Exames** - Sob a responsabilidade do Diretor Geral, o Diretor de Exames encarrega-se de implementar as políticas gerais do IBO e as exigências específicas do Conselho de Examinadores Chefes relativas aos exames.

Reconhecimento do Diploma

Segundo o Guia Geral, a mais clara indicação da aceitação do IB tem sido o amplo reconhecimento que ele tem recebido dos Ministros da Educação e das universidades em todo o mundo.

Os termos de reconhecimento variam de um país para o outro. Em alguns casos realiza-se um acordo negociado entre o IBO e uma autoridade nacional central implicando que todas as instituições daquele país reconhecem o Diploma da mesma maneira. Em outros casos deixa-se para as universidades isoladamente definirem suas próprias condições. Maiores informações podem ser encontradas no Manual de Reconhecimento disponível no escritório de Genebra.

É distinto entretanto o tratamento dado ao Diploma pelas universidades. Algumas usam-no simplesmente como um documento de admissão; outras acham-no mais útil na alocação de alunos após terem sido aceitos. Esta distinção é rela-

cionada muitas vezes com o período do ano no qual as decisões finais relativas ao processo de admissão dos alunos são tomadas pelas universidades. Se isto ocorre após a publicação dos resultados do IB, o Diploma tende a ser usado principalmente como parte do processo de admissão. Se ocorre antes, como em algumas partes do mundo, os resultados do Diploma servem como base para os conselheiros e tutores alocarem os alunos nos cursos mais apropriados como tenha sido demonstrado no seu histórico escolar.

Dois fatos adicionais precisam ser lembrados. A extensão do reconhecimento sempre depende do histórico do aluno. Um Diploma cujo total de pontos somar 36 é obviamente mais favoravelmente visto que um de 25. Também, a combinação de disciplinas, particularmente no Nível Avançado, é sempre importante. Semelhantemente, o grau de familiaridade da universidade com o IB deverá influenciar o modo como o Diploma é interpretado. Quando o IB é conhecido, o reconhecimento é quase automático. Por outro lado, dada a breve história do IB, há ainda partes do mundo ou alguns setores de certos países onde o IB continua desconhecido.

Para combater esta incerteza e produzir dados mais completos sobre os diferentes aspectos do reconhecimento, foi decidido no verão de 1985 realizar um detalhado estudo para examinar e documentar o seguinte:

- (a) o sucesso dos portadores de Diplomas de IB ao solicitarem admissão às faculdades e universidades;
- (b) a relação entre os totais de pontos do IB e a categoria das instituições para as quais eles são relevantes;
- (c) o desempenho dos alunos de IB após serem admitidos.