

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

ANA MARIA MAKOSKI ZIENTARSKI

OLHAR DOCENTE:
IMAGINÁRIOS DE CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR

CASCADEL, PR
2016

ANA MARIA MAKOSKI ZIENTARSKI

OLHAR DOCENTE:
IMAGINÁRIOS DE CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado. Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder.

CASCADEL, PR
2016

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OLHAR DOCENTE: IMAGINÁRIOS DE CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR

Autora: Ana Maria Makoski Zientarski

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Ana Maria Makoski Zientarski, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de mestra em Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Orientadora

Profa. Dra. Cláudia Barcelos de Moura Abreu
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof. Dr. Fábio Lopes Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Cascavel, 17 de junho de 2016.

A Deus, que sustenta minha fé, para que eu tenha persistência e coragem no mundo do trabalho, da pesquisa e do estudo.

A outros deuses, aqueles da mitologia grega, que serviram como fonte de inspiração para que este trabalho fosse realizado.

A meus pais, **Geraldo Severino Zientarski** e **Irene Agata Makoski Zientarski**, os deuses da minha vida, que tiveram o poder de me colocar neste mundo, sempre me incentivando ao estudo e a seguir em frente na busca pelo conhecimento, acreditando em mim e sendo apoio incondicional em todos os momentos.

A minha filha, **Mariana Ágatha**, menina doce, meiga e decidida, minha companheira, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência para os estudos, escritos e leituras, obrigada por acreditar em mim, ter paciência e por sempre estar ao meu lado.

A Fênix, ser mitológico que simboliza renascimento, persistência, transformação e recomeço; motivo de esperança; como se fosse uma vitória da vida sobre a morte.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora **Tânia Maria Rechia Schroeder**, uma pessoa de olhar sensível, de compreensão humana e de uma delicadeza indescritível, obrigada por ter acreditado em mim, por todos os ensinamentos no campo da fenomenologia e do imaginário e por me ensinar que nunca somos um ponto final, mas somos sempre reticências e que sempre há muito para aprender e para transformar, começando sempre por nós mesmos.

Ao professor **Dr. Fábio Lopes Alves**, pelas ricas contribuições, sugestões e críticas quando este trabalho ainda estava em construção; sua experiência e sua sensibilidade foram de imensa cooperação.

À professora **Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu**, que me alegrou e honrou ao aceitar o convite para participar deste estudo, mesmo estando atribulada de afazeres e distante do Brasil, obrigada pelas contribuições e pelo tempo dedicado.

Às **amigas e aos amigos** de todas as horas, pelas palavras de incentivo e de apoio, nos dias de dificuldade em que a inspiração não vinha e o cansaço e o desânimo acabavam tomando conta de meu corpo e de meus pensamentos.

Aos **colegas do PPGE**, pela trajetória e pelo tempo de aprendizado e de troca de experiências nesses dois anos do mestrado.

A todos os **professores do programa**, pelos ensinamentos e contribuições no mundo do conhecimento e da pesquisa; cada um à sua maneira e ao seu modo e método de pesquisar foi importante para ampliar meu leque de possibilidades e aprendizagem.

À **Secretaria Municipal de Educação (SEMED)**, por permitir a pesquisa de campo com as professoras que atuam na Rede Municipal de Ensino de Cascavel.

Às **professoras colaboradoras** da pesquisa, no momento do grupo focal e das entrevistas, muito obrigada pelas contribuições e trocas de experiências.

À **Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**, pela oportunidade de fazer parte da história desta renomada instituição de ensino.

Muito obrigada!

Regador de Almas

Há os que fundam desejos
Outros não fazem mais do que afundar sonhos
Alguns pedem
Outros esbravejam, cegos que são
Uns ensinam o senhorio de si
Outros abominam a autonomia e castram liberdades
Há os que profetizam vida
Há os que maculam o destino do outro com injúrias
Uns amam
Outros odeiam
Alguns acendem chamas
Outros estancam corações
Há os que enxergam brilho em olhos
Há os que lustram a própria incapacidade de ver
Alguns são mestres na arte de iniciar o outro no claro-escuro da vida
Outros se perdem na própria escuridão do não saber quem são e do que fazem
Há os que dizem verdades, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo
Outros não conseguem, nem dizer a verdade e nem admitir a mentira
Há os que encantam e fazem crescer
Há os que ao menor descuido, lançam quebrantos
Uns mantêm a corda firme para sustentar um futuro
Outros a fazem tremer, para então, desaparecer o novo
Alguns se colocam aos pés do outro e o ensina a caminhar
Outros, descalçam aqueles que mais precisam
Professores regam almas
Outros nem sonhos conseguem plantar...

José Aparecido Celorio

ZIENTARSKI, Ana Maria Makoski. **Olhar docente**: imaginários de currículo e fracasso escolar. Cascavel, PR, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Professora Doutora Tânia Maria Rechia Schroeder.

RESUMO: Este estudo aborda o imaginário de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Cascavel, PR, sobre o fracasso escolar e o currículo. O objetivo da pesquisa foi desvelar esses imaginários com vistas a apreender as percepções das professoras sobre os alunos que apresentam dificuldades e problemas de aprendizagem em suas salas de aula, suas práticas diante das dificuldades e se o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel contribuiria para o enfrentamento dessas questões. A pesquisa apresenta três desdobramentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, por meio da técnica do grupo focal (GATTI, 2012) e de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio de levantamentos para uma análise quanti-qualitativa, sendo que, a partir da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), eles foram quantificados por número de ocorrência e organizados por unidade de significado. Problematicamos a percepção do imaginário das professoras sobre fracasso escolar e currículo, sob a ótica do referencial teórico do campo da sociologia compreensiva de Michel Maffesoli e, no campo da educação, a partir das contribuições de Edgar Morin. A análise dos dados evidenciou, segundo o imaginário das professoras participantes, o meio familiar e social como uma das principais causas atribuídas ao fracasso escolar pelas depoentes. O próprio aluno e suas dificuldades/problemas de aprendizagem, incluindo o “embotamento institucional”, foi outro aspecto revelado. O trabalho pedagógico do professor e as condições físicas e de material pedagógico do ambiente escolar, incluindo a função e o papel do coordenador pedagógico, são causas que também foram atribuídas pelas depoentes, assim como os problemas vividos pela sociedade atualmente. Com relação às contribuições do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, não foi possível detectar se esse documento contribui para o enfrentamento do fracasso escolar, pois ele não é utilizado por todas as professoras entrevistadas.

PALAVRAS-CHAVE: imaginário; currículo; fracasso escolar; professores.

ZIENTARSKI, Ana Maria Makoski. Teacher view: Curriculum imaginary and school failure. Cascavel, PR, 2016. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Advisor: Tânia Maria Rechia Schroeder.

ABSTRACT: This study approaches the imaginary of teachers who work in the early years of Elementary School in the city of Cascavel - PR on school failure and curriculum. The objective of the research was to reveal these imaginary seeking to apprehend the teachers' perceptions on students who have difficulties and learning problems in their classrooms, what would be their practices facing the difficulties and if the Curriculum for Municipal Public Network of Education from Cascavel would contribute to tackling these issues. The research is comprised of three ramifications: bibliographic research, document research and field research, through the focus group technique (GATTI, 2012) and semi structured interviews. Data were analyzed performing surveys for quantitative and qualitative analysis by Laurence Bardin (1977) content analysis technique, the data were quantified by the occurrence number and arranged per unit of meaning. We problematized the teachers' imaginary perception on school failure and curriculum, from Michel Maffesoli theoretical perspective on comprehensive sociology, and from Edgar Morin contributions to the education field. The data analysis indicated as causes for the school failure, according to the participating teachers' imaginary, family and social environment as one of the main causes attributed by the deponents. The students themselves and their difficulties / learning problems, including the "institutional dullness" were other revealed aspects. The teacher pedagogical work and the physical and educational material conditions on school environment, also including the function and role of the pedagogical coordinator are causes that were also attributed by the deponents, and the problems faced by the current society were also raised. Regarding the contributions of the Curriculum for Municipal Public Network of Education in Cascavel, it was not possible to detect whether this document contributes to tackling school failure, because it is not used.

KEYWORDS: imaginary; curriculum; school failure; teachers.

ZIENTARSKI, Ana Maria Makoski. **Mirada docente:** imaginarios de currículo y fracaso escolar. Cascavel, PR, 2016. Tesis (Maestría en Educación) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Profesora Doctora Tânia Maria Rechia Schroeder.

RESUMEN: Este estudio trata del imaginario de profesoras que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental del municipio de Cascavel, PR, sobre el fracaso escolar y el currículo. El objetivo de la investigación fue desvelar esos imaginarios a fin de aprender las percepciones de las profesoras sobre los alumnos que presentan dificultades y problemas de aprendizaje en sus clases, sus prácticas frente a esas dificultades y si el *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* contribuiría para el enfrentamiento de esas cuestiones. La investigación presenta tres ejes: investigación bibliográfica, investigación documental e investigación de campo, por medio de la técnica del grupo focal (GATTI, 2012) y de entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados por medio de levantamientos para un análisis cuanti-cualitativo, siendo que, a partir de la técnica de análisis de contenido de Laurence Bardin (1977), ellos fueron cuantificados por número de ocurrencia y organizados por unidad de significado. Problematicamos la percepción del imaginario de las profesoras sobre fracaso escolar y currículo, bajo la óptica del referencial teórico del campo de la sociología comprensiva de Michel Maffesoli y, en el ámbito de la educación, a partir de las contribuciones de Edgar Morin. El análisis de los datos evidenció, según el imaginario de las profesoras participantes, el medio familiar y social como una de las principales causas atribuidas al fracaso escolar por las entrevistadas. El propio alumno y sus dificultades/problemas de aprendizaje, incluyéndose el “embotamiento institucional”, fue otro aspecto revelado. El trabajo pedagógico del profesor y las condiciones físicas y de material pedagógico del ambiente escolar, incluso la función y el papel del coordinador pedagógico, son causas que también fueron atribuidas por las entrevistadas, así como los problemas vividos por la sociedad actualmente. En cuanto a las contribuciones del *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, no fue posible detectar si dicho documento contribuye para el enfrentamiento del fracaso escolar, pues no es utilizado por todas las profesoras entrevistadas.

PALABRAS CLAVE: imaginario; currículo; fracaso escolar; profesores.

SUMÁRIO

ENTRANDO NO LABIRINTO	9
1 INVOCANDO O ORÁCULO: NOÇÕES DE CURRÍCULO	14
1.1 Os primeiros obstáculos na entrada do labirinto: currículo e poder.....	19
1.2 Um caminho no labirinto: o currículo do município de Cascavel	24
1.3 Encontro com o Minotauro: currículo e fracasso escolar.....	30
2 LABIRINTOS DA PESQUISA	40
2.1 Iniciando o trajeto do labirinto.....	44
2.2 Percorrendo os caminhos do labirinto	47
2.3 Escolhendo um caminho no labirinto.....	48
2.4 No centro do labirinto: diálogos com o Minotauro	51
3 NO CENTRO DO LABIRINTO: TRAJETÓRIA, IMAGINÁRIO DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA DE ENCONTRAR O MINOTAURO NO LABIRINTO	53
3.1 A família e o Minotauro.....	55
3.2 Os alunos e o Minotauro	58
3.3 As professoras, o labirinto e o Minotauro	62
3.4 A sociedade e o Minotauro.....	67
3.5 O Oráculo no imaginário das professoras	70
4 OS FIOS DE ARIADNE: TECENDO COM EDGAR MORIN E MICHEL MAFFESOLI	76
RENASCENDO DAS CINZAS COMO A FÊNIX	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Questões para o grupo focal.....	94
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	95
ANEXO B – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....	97

ENTRANDO NO LABIRINTO

É no contexto educacional e do imaginário que vamos utilizar a imagem do labirinto, cuja entrada será representada metaforicamente como um percurso trilhado por professores e alunos.

A imagem do labirinto, como um símbolo arquetípico universal, é recorrente no imaginário das civilizações de todos os tempos e inspira a imaginação contemporânea. Este símbolo arcaico expressa muitas possibilidades existenciais, nos mais diversos contextos (SCHROEDER, 2014, p. 93).

As narrativas mitológicas gregas estão presentes no imaginário de diversos grupos sociais com histórias fascinantes de personagens e figuras mitológicas diversas, como heróis, deuses, ninfas, centauros e titãs.

O labirinto da ilha de Creta na Grécia Antiga, construído por Dédalo a pedido do rei Minos, era uma espécie de prisão, um conjunto de percursos intrincados, criados com a intenção de desorientar quem ousasse entrar nele e percorrê-lo. “No mundo antigo, cada autor, ao falar do famoso labirinto de Creta, imagina-o de uma maneira diferente e os arqueólogos não sabem se jamais existiu ou que forma tinha” (BRUNEL, 2000, p. 555).



Disponível em: <<https://mitologiahelenica.wordpress.com/tag/labirinto/>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

O labirinto, como metáfora, abre possibilidades para muitas interpretações. A

que escolhemos é a da analogia com um percurso de existência, que se ramifica em múltiplas direções e caminhos, gerando assim possibilidades ou não de escolhas, de erros, acertos, fracassos ou realizações, em que também é possível se perder e/ou não encontrar uma saída. Utilizaremos o labirinto como uma imagem dos diversos caminhos com que professores e alunos se deparam na escola. Os professores e alunos se deparam com diversas situações em seu cotidiano, o que exige deles a escolha de caminhos diante das encruzilhadas da escola.

Este estudo traz como temática central o imaginário de professores sobre o fracasso escolar, investigando possíveis causas utilizadas para justificar rendimentos escolares insatisfatórios e/ou problemas/dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam o ensino regular.

As metáforas e analogias utilizadas no decorrer do trabalho também se devem ao fato de estarmos trabalhando com a proposta do imaginário educacional e cultivando, desta forma, a imaginação, a criação e a poesia.

Pretendeu-se conhecer o imaginário dos professores acerca do fracasso escolar e quais são suas percepções sobre fracasso escolar. Tal imaginário influencia nas decisões pedagógicas em sala de aula e não se deve perder de vista que a sociedade funciona como um conjunto de condições objetivas que transcendem e constroem, mas que se relacionam aos conjuntos de representações simbólicas dos indivíduos. Dito de outro modo, de acordo com Durand (2002), há uma permuta ininterrupta entre as intimações objetivas da sociedade e as pulsões subjetivas dos sujeitos, as quais o autor denomina de “trajeto antropológico”.

A pergunta norteadora da pesquisa foi: Quais imaginários de fracasso escolar estão presentes nas percepções dos professores que trabalham na rede pública municipal de Cascavel, PR¹, e atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Esses professores trabalham com a proposta do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, documento norteador para o planejamento e a prática, onde estão inseridos objetivos, conteúdos, metodologias, encaminhamentos de todos os anos e disciplinas do ensino regular.

A fim de obter resposta para a nossa indagação, foram realizadas as pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica voltou-se para pesquisadores do

¹ Cascavel é um município localizado no oeste do estado do Paraná. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui 305.615 habitantes. E de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), possui 61 escolas públicas de Ensino Fundamental.

campo da psicologia, sociologia e filosofia no intuito de fundamentar nossas reflexões sobre o fracasso escolar. Apple (1982; 2008), Sacristán (2013; 2000; 1998), Moreira (1999; 1995) e Moreira e Silva (2000) subsidiaram nossas reflexões sobre currículo. Marchesi (2004), André (2012), Aquino (1997) e Patto (1996) nos auxiliaram no entendimento do fracasso escolar. Para as reflexões sobre imaginários e mitologias, consideramos fundamentalmente os estudos de Durand (2011; 2002), Araújo (2004) e Maffesoli (1996; 1998; 2010; 2014).

A pesquisa de campo constituiu-se de grupo focal e entrevistas. A técnica do grupo focal (GATTI, 2012) foi escolhida por ser muito profícua para a observação das interações entre os sujeitos numa discussão acerca de um tema em comum. É possível apreender, por meio dessa técnica, alguns sentidos atribuídos ao tema a partir das exposições dos participantes.

Além do grupo focal, também foram realizadas entrevistas individuais com alguns dos professores participantes voluntários do grupo focal. Essas duas estratégias objetivaram identificar algumas noções, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações sobre o fracasso escolar. Foi intenção também identificar se os professores encontram dificuldades para operacionalizar o currículo.

No caminho da pesquisa escolhemos inserir a temática do fracasso escolar considerando as compreensões de currículo, presentes tanto na literatura como no entendimento dos professores, uma vez que tal documento é referência de uso obrigatório pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Na rede pública municipal de Cascavel, PR, é priorizado que o planejamento diário do professor seja realizado a partir do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, o qual estabelece os conteúdos, os objetivos e os encaminhamentos metodológicos a serem trabalhados em suas aulas, de acordo com o ano e a modalidade em que o professor atua.

Na primeira seção, **Invocando o oráculo: noções de currículo**, propomos a relação metafórica entre o oráculo e o currículo. Nosso intuito consiste em identificar se o currículo teria a força de um oráculo que definiria as escolhas na seleção dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem e das metodologias para o ensino sem questionamentos acerca da sua atualidade e pertinência por parte dos professores. As reflexões dessa seção estão ancoradas no pesquisador espanhol Gimeno Sacristán (2013), o qual compreende o currículo como um documento que pode fornecer os meios para a apropriação de culturas e compreensões da sociedade.

Ressaltamos que o professor, sendo um intérprete do currículo, precisa conhecer muito bem as teorias que vai ensinar, bem como valores e crenças que embasam a organização curricular da escola.

Fundamentamo-nos, ainda, nos estudos dos brasileiros Moreira (1995; 1999) e Moreira e Silva (2000), os quais se voltam para o currículo numa perspectiva cultural bem como seu processo histórico e a institucionalização do currículo no Brasil. Suas pesquisas abarcam os mais diferentes aspectos e níveis, abordando desde a questão do multiculturalismo até os níveis do currículo, denominados como currículo formal, currículo real e currículo oculto.

Ainda na primeira seção, na subseção intitulada **Os primeiros obstáculos na entrada do labirinto: currículo e poder**, tratamos do currículo considerando a ideologia e o poder a partir de Michael Apple (1982). Focalizamos a questão da relação entre ideologia, poder e currículo e suas interferências nas práticas pedagógicas que, por vezes, configuram-se como grades no labirinto, instituindo uma atmosfera pesada, sufocante, carregada de um poder que aprisiona e controla corpos e mentes, sutilmente ou não.

Na subseção **Um caminho no labirinto: o currículo do município de Cascavel**, realizamos a análise documental do currículo utilizado pelos professores que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, descrevendo os aspectos históricos da elaboração e institucionalização desse documento, bem como os objetivos da proposta.

Na subseção intitulada **Encontro com o Minotauro: currículo e fracasso escolar**, abordamos o mito do Minotauro metaforicamente para designar o fracasso escolar, realizando uma revisão da bibliografia que discute essa questão em diferentes perspectivas e em consonância com diversas teorias. Buscamos estabelecer relações entre o fracasso escolar e o currículo, a partir da analogia entre o oráculo e o Minotauro.

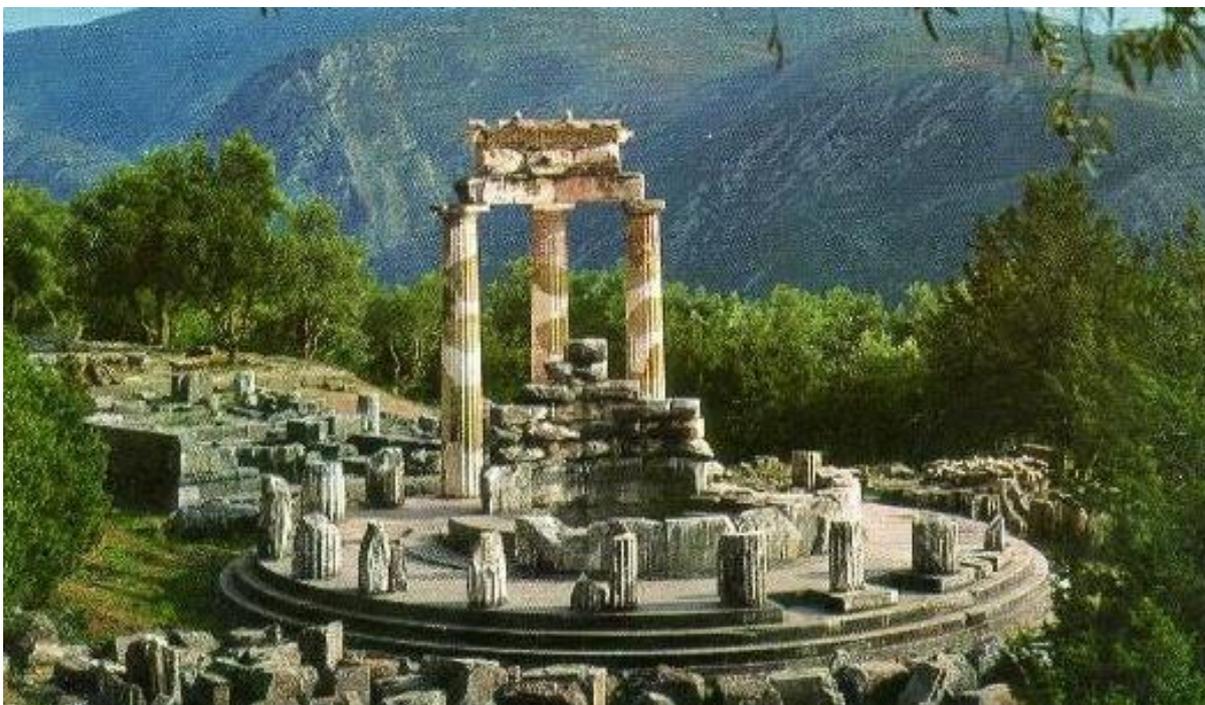
Na segunda seção, **Labirintos da pesquisa**, detalhamos o trajeto percorrido neste estudo, que teve início com a pesquisa bibliográfica sobre currículo e fracasso escolar. A pesquisa documental sobre o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel se fez necessária para compreensões sobre a representação de tal documento para a prática cotidiana dos professores que atuam na rede. Para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o imaginário dos professores acerca do fracasso escolar, foi imprescindível a pesquisa de campo, por meio da metodologia

do grupo focal, além das entrevistas semiestruturadas.

Na terceira seção, intitulada **No centro do labirinto: trajetória, imaginário de professores e a experiência de encontrar o Minotauro no labirinto**, apresentamos a análise dos dados da pesquisa de campo por meio da técnica análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977). Com vistas a adentrar ao centro do labirinto, nessa seção analisamos os imaginários dos professores que participaram do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas.

E, para finalizar o trabalho, na quarta seção, **Os fios D´Ariadne: tecendo com Edgar Morin e Michel Maffesoli**, apresentamos as contribuições e reflexões desses teóricos acerca do cotidiano e da realidade social, associando-as à experiência vivenciada pelos professores no labirinto escola, quando se deparam com o Minotauro, que representa metaforicamente o fracasso escolar, e buscamos saber como o oráculo ou o currículo contribui com a prática pedagógica do professor para enfrentar essas questões.

1 INVOCANDO O ORÁCULO: NOÇÕES DE CURRÍCULO



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/524106475357004096/>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

As civilizações antigas consultavam oráculos quando necessitavam de uma resposta para uma situação pessoal. Com o povo grego também não foi diferente, o oráculo era a resposta dada por um deus que foi consultado ou invocado por uma dúvida pessoal geralmente ligada ao futuro, a algo que está para acontecer. Porém, consultar o oráculo não era tarefa simples. Segundo as histórias da Grécia Antiga, os oráculos seguiam um processo de rito, purificação, num local e momentos apropriados para tal, assemelhando-se a um culto, sendo necessária também uma iniciação para saber interpretar as respostas divinas, que podiam ser dadas de várias maneiras (MELLO, 2010).

Utilizaremos o oráculo como metáfora ao nos referirmos ao currículo, uma vez que o documento é consultado para a preparação de aulas, como a definição dos conteúdos, objetivos e metodologias. Os gregos consultavam os oráculos para pedir conselhos e receber orientações, o que pode ser similar ao processo de consulta dos professores ao currículo – um documento que parece um “ser vivo” pela forma como é utilizado pelos professores que atuam na SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Talvez isso ocorra devido ao ritual de formação de que os professores dessa rede de ensino participam.

Tal ritual se assemelha ao culto de iniciação feito para invocar o oráculo, pois, no momento em que o professor tem de participar do processo de formação para assumir o concurso público do município, ele recebe as instruções burocráticas e práticas e também um volume do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que deverá (no sentido imperativo, mesmo) usar para planejar suas aulas e consultar conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações estabelecidas.

De acordo com Sacristán (2013), o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga, falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional, ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero².

Nesse sentido, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Em sua origem, o currículo significa o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O currículo também tem o sentido de apresentação sistematizada dos conhecimentos elencados para a formação escolar numa determinada sociedade e tempo histórico. A esse respeito, Sacristán (2000) considera que, ao definirem-se currículos para a formação nas instituições educacionais, estamos estabelecendo como a escola deverá almejar a concretização de sua função e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.

² Político, orador e filósofo da Roma Antiga (106 a.C. – 43 a.C.).

A organização curricular representa a expressão e a organização dos segmentos e fragmentos dos conhecimentos produzidos historicamente. Os conteúdos devem objetivar uma ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isto é, isolados entre si, ocasionando dificuldades de aprendizagem ou, ainda, uma aprendizagem fragmentada, desarticulada e, conseqüentemente, fracassada ou insuficiente.

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Faz-se necessário destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico. Ele define o percurso do processo de ensino-aprendizagem e expressa as finalidades da educação formal nos diversos grupos sociais.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Trata-se de uma associação, uma espécie de conexão entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente acontece no interior das salas de aula.

Tal documento constitui-se em núcleo e espaço central estruturante para operacionalizar a função epistemológica da escola. Nele, apresenta-se uma seleção de valores sociais e culturais, expressos na forma de saber escolar e que define qual será o caminho, o percurso de formação dos sujeitos da escola.

[...] o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Nas pesquisas de Moreira e Silva (2000), constata-se a existência de vários

níveis ou modalidades de currículo: formal, real e oculto. O currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescritos institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais³.

O currículo real, ou currículo em ação, segundo os autores, é o currículo que se desenvolve dentro da sala de aula com os professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino, ou seja, o que o professor planejou a partir de sua interpretação do currículo.

O currículo oculto é compreendido como aquele que, mesmo não estando contemplado no currículo escolar, se encontra presente nas práticas escolares, nas relações formais e informais entre professores e alunos, nos projetos abraçados pela escola, nas atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo. Segundo Silva (2009), por ser inerente ao processo escolar, o currículo oculto forma atitudes, comportamento, valores, orienta e permite o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade.

Porém, o currículo por si só não se efetiva se não houver compreensão da sua totalidade, como nos diz Silva:

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

De acordo com Moreira (1995), é possível constatar três períodos básicos de construção e evolução do currículo no Brasil. O primeiro, que compreende os anos vinte e trinta do século XX, corresponde às origens do campo do currículo no Brasil. O segundo, relativo ao final dos anos sessenta e setenta, também do século XX, corresponde ao período no qual o campo tomou forma e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossas faculdades de educação. O terceiro, que se estende de 1979 a 1987, caracteriza-se pela eclosão de intensos debates sobre currículo e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceituação do

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias.

campo curricular.

Ainda segundo Moreira (1995), verifica-se uma forte influência americana no campo do currículo e a disciplina currículos e programas é concebida como meramente uma cópia do tecnicismo americano⁴, apresentando, assim, uma visão simplificada do desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil e enfatizando a interação entre a influência americana e a produção dos teóricos brasileiros.

Moreira (1995) também ressalta que não foi somente a cópia da tendência americana que influenciou o campo do currículo no Brasil. Nesse sentido, ele associa as origens do pensamento curricular aos anos vinte e trinta, quando o nosso país passava por importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, as quais contribuíram para caracterizar o movimento da Escola Nova na década de 30.

Os pioneiros⁵, mesmo preocupados e comprometidos com a construção científica, voltavam-se para essas questões. Além disso, a literatura pedagógica analisada pelos teóricos brasileiros da época refletia as ideias propostas por autores americanos, que estavam ligados ao pragmatismo⁶ e às teorias que foram elaboradas por diversos autores europeus⁷. Havia, ainda, a homogeneidade do grupo dos pioneiros que estavam à frente e as tendências que seguiam, as quais variavam desde uma postura liberal conservadora a uma postura mais radical.

Ainda com relação ao currículo escolar, concluímos que este é sempre produto de um contexto histórico determinado que tendencialmente será alterado quando as conjunturas sócio-econômicas e político-culturais se transformarem, dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo, levando em consideração as especificidades e a realidade social de cada indivíduo.

⁴ A pedagogia tecnicista tem origem norte-americana. Adota o modelo empresarial, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, e seu ensino é voltado diretamente para produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

⁵ Os pioneiros citados no texto se referem ao grupo de intelectuais que no ano de 1932 redigiu um documento que recebeu o nome de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

⁶ Pragmatismo consiste em uma doutrina filosófica cuja tese fundamental é que a ideia que temos de um objeto qualquer nada mais é senão a soma das ideias de todos os efeitos imaginários atribuídos por nós a esse objeto, que passou a ter um efeito prático qualquer.

⁷ Autores norte-americanos pioneiros no campo do currículo como Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young.

1.1 OS PRIMEIROS OBSTÁCULOS NA ENTRADA DO LABIRINTO: CURRÍCULO E PODER

A impressão inicial que se tem sobre currículo é a de que ele é apenas um documento institucional, onde os conhecimentos estão organizados sistematicamente a fim de permitir os avanços nos estudos. Mas a análise crítica sobre o currículo realizada por teóricos que se voltam para esse tema nos faz perceber que se trata de um documento carregado de ideologias explícitas e não explícitas.

Para a reflexão sobre a relação entre currículo, ideologia e poder, faremos referência a Michael Apple, que é conhecido por desenvolver seus textos a partir de uma análise crítica dos currículos escolares, considerando suas conotações ideológicas e seu enquadramento na estrutura escolar que reproduz desigualdades e opera o controle social.

As influências das correntes de pensamento que orientaram a configuração do ensino e precisamente do currículo tiveram origem no começo dos tempos modernos, na Europa. Portanto, a escola elementar surgiu para atender, sobretudo, às necessidades da nascente burguesia urbana que se constituía nesse período, pois “as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população” (APPLE, 1982, p. 95).

Apple (1982) procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, contradições e incertezas do processo de reprodução cultural e social e faz uma crítica à ideia de existência de uma escola neutra. De acordo com a teoria desenvolvida por ele, o currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido em sala de aula.

O autor analisa o fato de o currículo ser composto por determinados valores e ideologias que refletem, dessa forma, as divergências e os acordos dos diferentes grupos. Isso resulta nas relações de poder, indicando, assim, o fato de que a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Assim, é possível ter uma noção mais ampliada do currículo, como um conteúdo elaborado por certas camadas sociais, segundo ideologias, disputas,

preocupações e comprometimentos culturais, políticos e econômicos. Apple (1982) vincula, portanto, a grade curricular à estruturação da economia.

Segundo ele, o capital cultural é o que pode designar o sucesso ou o fracasso de cada aluno. O autor registra tal entendimento em seus textos quando trata da questão da história do currículo e do controle social:

Agora deve estar ficando mais claro que uma das formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são “compartilhados por todos”, enquanto “garante” ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis mais elevados de ensino, em virtude de sua “competência” para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia (APPLE, 1982, p. 94).

O conceito de capital cultural desvela que a educação escolar é democrática somente em seus currículos, que preveem o mesmo percurso formativo para todos. No entanto, ao produzir fracasso escolar, o discurso da igual oportunidade para todos é frágil em face do grande número de crianças que não obtém êxito em suas trajetórias escolares uma vez que o capital cultural de cada criança é diferente, principalmente se considerarmos o grupo social ao qual ela pertence.

Isso nos remete a questionamentos que vão desde a organização escolar, a proposta curricular, o direcionamento didático pedagógico, a formação inicial e continuada do professor, até a expectativa dos pais com relação ao acesso aos bens culturais e ao êxito de seus filhos.

Faz-se necessário também refletir sobre o aluno, a percepção que ele tem de sua escola, de seus professores e de seus colegas, bem como de seu desempenho escolar, visto que o ingresso e a trajetória dos alunos pelo labirinto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um rito de passagem, uma iniciação na vida escolar. Nesse percurso, o aluno constrói também seus imaginários a respeito da escola, dos professores e dos conteúdos e conhecimentos que lhe são ensinados e transmitidos.

Apple (1982) assinala que a concepção crítico-reprodutivista sobre o papel social da escola, que surgiu por volta da década de 70, apenas reproduz as condições sociais existentes. Em face disso, o pesquisador evidencia o caráter mecanicista dessa teoria, uma vez que as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a

manutenção e a mudança social.

Para Apple (1982), a educação é um ato político. De acordo com esse raciocínio, é necessário considerar a relação entre currículo e poder ideológico uma vez que a educação, mesmo que se afirme neutra, é um ato político comprometido com determinados grupos sociais.

Entretanto, parece que os professores não consideram que os problemas vivenciados na escola estão contidos no seio da sociedade e que seus problemas não são apenas de ordem educacional, mas também de ordem sócio-política, econômica e cultural. Isso posto, não é possível ocorrer significativas mudanças estruturais na escola sem que, primeiramente, estas aconteçam na sociedade em geral. Nesse sentido, Apple aponta para as considerações que os sociólogos e especialistas em currículo e educação fazem a esse respeito.

Com muita frequência, o significado social da experiência escolar tem sido aceito como não problemático pelos sociólogos da educação, ou apenas como problemas de manipulação pelos especialistas em currículo e outros educadores com tendência a uma programação rígida de conteúdos. A área do currículo, mais do que outras áreas educacionais, tem sido dominada por uma perspectiva que poderia melhor chamar-se “tecnológica”, na medida em que o principal interesse que orienta seu trabalho implica encontrar o melhor conjunto de meios para se alcançar objetivos educacionais pré-escolhidos (APPLE, 1982, p. 71).

Em relação à questão do capital cultural de Apple (1982), é mister assinalar que as discussões sobre a qualidade de vida educacional e dos currículos são relativamente desprovidas de sentido se não se reconhecem quais são as funções específicas do sistema educacional:

De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas? Ou seja, como Marx apreciava dizer, a realidade não se achega com um rótulo. O currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa. Nem todas as visões de grupo são representadas nem se respondem a todos os significados dos grupos. Como então, as escolas atuam para distribuir esse capital cultural? (APPLE, 1982, p. 73).

Numa outra linha de raciocínio, diferente da perspectiva de Apple (1982), considera-se pertinente trazer algumas reflexões de Ginzburg (2006) sobre a questão da cultura e suas relações com o currículo escolar. Carlo Ginzburg, historiador italiano,

ao abordar a questão da cultura e as diferentes classes sociais, pondera sobre as correntes afirmações de que existe uma cultura de elite de um lado e, de outro, uma cultura popular.

Para ele, o que ocorre é uma circularidade entre os níveis culturais, a cultura presente na “classe dominante” e a cultura presente nas “classes subalternas”. Tal afirmação está registrada num estudo publicado na obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (2006).

A obra em questão conta a história de um moleiro chamado Domenico Scandella, conhecido por Menocchio. Esta história foi encontrada em um acervo de documentos inquisitórios, o réu, Menocchio, foi queimado por ordem do Santo Ofício, acusado de sustentar e defender uma teoria de que o mundo tinha sua origem na putrefação.

Este livro narra sua história. Graças a uma farta documentação, temos condições de saber quais eram suas leituras e discussões, pensamentos e sentimentos: temores, esperanças, ironias, raivas, desesperos. De vez em quando as fontes, tão diretas, o trazem muito perto de nós: é um homem como nós, é um de nós (GINZBURG, 2006, p. 9).

Menocchio, mesmo exercendo uma profissão humilde e sendo de uma classe popular considerada subalterna, aprendeu a ler e a escrever, pois segundo relatam os documentos do processo inquisitório, escritos seus foram encontrados em sua casa. Eis a questão que queremos apontar aqui: a relação que estabeleceu com as leituras e os escritos que realizou. Segundo Ginzburg, se trata de uma relação um tanto complicada, identificada nos livros que leu e, mais ainda, na maneira como os leu. “Emergiu assim um filtro, um crivo que Menocchio interpôs conscientemente entre ele e os textos, obscuros ou ilustres, que lhe caíram nas mãos” (GINZBURG, 2006, p. 10).

Desse crivo de Menocchio, é descoberta uma cultura oral, que não pertencia somente ao moleiro, mas a uma grande parte da população da sociedade do século XVI.

Em conseqüência, uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular – e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa – da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e da Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos

países católicos (GINZBURG, 2006, p. 10).

O termo “circularidade” entre a cultura das classes dominantes e das classes subalternas refere-se a uma relação circular construída a partir de influências recíprocas, de baixo para cima, bem como de cima para baixo.

A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas é o pressuposto da disciplina que foi aos poucos se autodefinindo como folclore, antropologia social, história das tradições populares, etnologia européia. Todavia, o emprego do termo *cultura* para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural. Só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como “camadas inferiores dos povos civilizados” possuíam *cultura* (GINZBURG, 2006, p. 12).

Para Ginzburg (2006), ainda que possa dar margem a interpretações simplistas, o processo inquisitório do moleiro revela um grau elevado de complexidade em relação à apropriação da cultura de determinados grupos sociais, pois se encontram em Menocchio

[...] obscuros elementos populares [...] enxertados num conjunto de idéias muito claras e conseqüentes, que vão do radicalismo religioso ao naturalismo tendencialmente científico, às aspirações utópicas de renovação social. A impressionante convergência entre as posições de um desconhecido moleiro friulano e as de grupos intelectuais dos mais refinados e conhecedores de seu tempo repropõe com toda força o problema da circularidade da cultura formulado por Bakhtin (GINZBURG, 2006, p. 25-26).

Fica evidente a circularidade nas posições de Menocchio quando

[...] Por um lado, elas reentram numa tradição oral antiqüíssima; por outro, evocam uma série de motivos elaborados por grupos heréticos de formação humanística: tolerância, tendência em reduzir a religião à moralidade, etc. Trata-se de [...] uma cultura unitária em que não é possível estabelecer recortes claros. [...] suas afirmações [...] apresentam um tom original e não parecem resultado de influências externas passivamente recebidas [...] (GINZBURG, 2006, p. 30).

Ginzburg (2006) pretende demonstrar com essa obra que, além da mobilidade social, existe a circularidade sócio-cultural. Desse modo, ele sugere que olhemos de

forma mais ampla e complexa a perspectiva das relações culturais da classe dominante e da classe subalterna. A obra sugere que olhemos para o indivíduo que está em “baixo” (classe popular), que circula também em “cima” (classe dominante), para apreender indícios/sinais e desenvolver, assim, uma capacidade maior de complexificar o objeto e retirá-lo do lugar comum das leituras simplificadoras da realidade.

Na área da educação, entendemos que a obra sugere que novos questionamentos se estabeleçam no campo com o aprofundamento das problemáticas, a diversidade dos contextos e os modelos de práticas educativas, bem como as diversas formas de interpretação do currículo pelos professores.

Tal questão nos leva a refletir também sobre toda a complexidade que abrange as instituições educacionais, analisando o espaço e o tempo onde a análise historiográfica possa dar identidade e razão de ser à instituição educativa. Isso porque, se a instituição produz a identidade e a cultura escolar que chegam até os alunos, os pais e a comunidade escolar, o pesquisador e o professor devem ver a escola como cultura e procurar como os indivíduos que ali estão inseridos se apropriam e representam a cultura. Desse modo, será possível interpretar representações como práticas culturais, pensando no labirinto, o qual apresenta diversos caminhos para o centro, ou seja, é possível se aprender de diferentes maneiras.

É importante ressaltar que, na teoria do imaginário de Durand (2002), tanto o ponto de vista de Apple como o de Ginzburg em relação à cultura serão chamados de “sistemas simbólicos”, os quais não são considerados independentes, pois decorrem de uma visão de mundo específica, imaginária, que é a própria cultura.

1.2 UM CAMINHO NO LABIRINTO: O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

No decorrer da pesquisa documental no currículo oficial para o município de Cascavel, tivemos acesso a um texto que descreve como foi construído o processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel⁸. Também

⁸ Uma versão digital do Currículo oficial para a Rede Pública de Ensino de Cascavel pode ser acessada no seguinte endereço: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_publica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_anos_iniciais_-_capa.pdf. Acesso: 29 de maio de 2016.

utilizamos como referência a pesquisa de Scheifele (2013), intitulada *Representações de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o Currículo e o Ensino de Ciências no Município de Cascavel*. Na referida pesquisa, o autor apresenta alguns “aspectos históricos da elaboração do currículo de Cascavel”, realizando um levantamento histórico sobre o processo de elaboração e criação do currículo oficial do município de Cascavel. Acerca desse mesmo tema, também tivemos acesso ao artigo intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR” (MALANCHEN, MATOS, PAGNONCELLI, 2012).

Partindo desses textos e informações, realizou-se uma análise e estabeleceram-se relações entre o que está instituído no documento (pesquisa documental) e o que foi constatado no decorrer da pesquisa de campo e da coleta de dados. No momento da aplicação do grupo focal, além de verificar os imaginários e percepções dos professores sobre o fracasso escolar, também tivemos como objetivo compreender as noções e o entendimento dos professores sobre o currículo, analisando o processo de construção e institucionalização deste e o modo como aqueles podem ter contribuído direta ou indiretamente na sua elaboração.

Verificamos, ainda, como os professores fazem uso do currículo na sua prática diária, se o consideram como um documento norteador de práticas ou como um documento que pode estar engessando/cerceando as ações dos professores. Qual é o imaginário que os professores têm sobre o currículo?

O município de Cascavel, localizado no oeste do estado do Paraná, é um município que possui seu próprio currículo para o ensino. Todos os níveis de educação que são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação⁹ seguem a proposta referendada nesse documento. A sua proposta visa a “garantir a efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, que é aquela compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade” (CASCAVEL, 2008, p. 8).

A elaboração do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel teve início no ano de 2004, quando a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) organizou estudos e discussões com o objetivo de planejar o processo de

⁹ As modalidades ou níveis que são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação são: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial que está contemplada em todos os níveis.

elaboração de um novo currículo para a rede, pois até então o município seguia as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁰ e do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná¹¹.

Na tentativa de garantir a efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade, a equipe pedagógica da SEMED, juntamente com os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental construíram o presente Currículo, desejando a superação do ecletismo presente, na Rede Municipal de Ensino (CASCAVEL, 2008, p. 9).

Com esse objetivo, foram realizados encontros, primeiramente com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais, para debate e reflexões. Na introdução do documento, afirma-se que foi unânime a decisão de buscar a unidade de uma concepção teórica para toda a Rede.

O currículo ressalta a formação integral do homem dentro de um processo de humanização definida nos pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos:

Todo currículo aponta um homem a ser formado e orienta um caminho de construção social, ainda que não haja a explicitação da visão de mundo na qual esteja fundada. Refletir sobre concepções de homem e sociedade, nos textos e documentos oficiais afetos ao complexo campo da educação, permite a identificação da concepção teórica de um Currículo ou de qualquer ação pedagógica (CASCAVEL, 2008, p. 8).

Com o objetivo de superar o ecletismo e buscar melhorias para a educação do município, justificou-se a elaboração do documento.

Referimo-nos a “ecletismo” a forma como se tem conduzido o ensino e outras ações educativas, unindo aleatoriamente as proposições dos PCN, RCNEI e do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, que se constituem em menor ou maior medida, produções ecléticas, isto é, fragmentadas, destituídas de uma orientação teórico-

¹⁰ Documento que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

¹¹ O Currículo Básico para a escola Pública do Paraná é um documento elaborado no ano de 1990. O documento apresenta o projeto político-pedagógico proposto para a época, contemplando desde a pré-escola até a 8ª série.

metodológica e, muitas vezes, alheias ao atual contexto da educação escolar do município (CASCAVEL, 2008, p. 8).

Durante o ano de 2005, a equipe pedagógica da SEMED direcionou o trabalho com a Rede de profissionais da educação pertencentes ao município de Cascavel, promovendo encontros com os professores de todas as escolas e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município.

O objetivo foi fomentar o debate acerca dos aspectos concernentes à realidade da educação municipal e seus anseios. A partir desse debate, os professores pontuaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica, além de defender que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita.

Ainda de acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel, frente à indicação coletiva de compreender a educação, homem e sociedade, e considerando a necessidade de definir um método¹², optou-se pelo materialismo histórico e dialético¹³.

A opção por um método na construção do Currículo tem como propósito constituir uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede Pública Municipal de Ensino e, dessa maneira, contribuir para que a ação docente seja direcionada de forma criteriosa e consciente (CASCAVEL, 2008, p. 10.)

¹² No Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, consta que ao refletir sobre uma concepção teórica e sobre um método, buscou-se respaldo nos estudos realizados por Maria Célia Marcondes de Moraes em sua tese, intitulada *Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica*.

¹³ **Materialismo Histórico:** concepção marxista clássica da história. É descrita por Engels, na introdução da obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, como a procura “da causa última e da grande força que faz mover todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas mudanças dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta das classes que se opõem” (ENGELS). Marx e Engels descrevem o materialismo histórico como uma hipótese científica e empírica, mas na verdade trata-se de um quadro de referência para as explicações históricas, devendo por isso ser apreciado, sobretudo, pela luz unificadora que lança e pelo sucesso do programa de pesquisa que produz. Segundo o materialismo histórico, as mudanças nas forças produtivas de uma sociedade conduzem a conflitos sociais, e as formas específicas de organização social refletem a estrutura subjacente dos meios de produção. **Materialismo Dialético:** traço filosófico dominante do marxismo, em que se combina o materialismo, concebido como uma filosofia da natureza e uma ciência englobantes, com a noção hegeliana de dialética, imaginada como uma força histórica que conduz os acontecimentos para uma resolução progressiva das contradições que caracterizam cada época histórica. Essa combinação foi talvez completamente desenvolvida pela primeira vez por Engels no *Anti-Dühring* (1878). O próprio pensamento humano procura espelhar o caráter uniforme, mas contraditório da realidade externa. Na interpretação de Lenin, o materialismo dialético implica que a natureza do mundo coincide com os ideais da revolução. A crença precipitada de que a própria história garante a vitória de nossa causa ou de nosso partido tornou-se uma das consolações mais sedutoras da filosofia.

Outro motivo para a escolha do materialismo histórico e dialético foi a de que esse método orientou os fundamentos teóricos do Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná, elaborado em 1990. Compreende-se que, naquele momento histórico, os intelectuais estavam iniciando estudos referentes ao método do materialismo histórico.

No decorrer do ano de 2006, foram realizados novos encontros e estudos envolvendo todas as escolas da rede para estudos e reflexões acerca do método escolhido, o materialismo histórico e dialético. Foram encaminhados textos para as escolas e CMEIs e organizados encontros para estudos e discussões com professores e pesquisadores de universidades que trabalharam com todos os profissionais da Rede com o intuito de subsidiá-los teoricamente na concepção adotada.

Posteriormente às discussões, organizaram-se grupos de trabalho para estudo e sistematização que envolveram profissionais das escolas, CMEIs e SEMED, bem como um consultor para cada uma das disciplinas, além de um grupo base, responsável pela sistematização dos fundamentos teóricos do currículo.

Desse trabalho resultaram textos que foram enviados em versão preliminar para as escolas, com o objetivo de que todos os profissionais tivessem conhecimento dessa produção e pudessem contribuir na elaboração do documento.

A partir de tal organização, todo o processo de elaboração foi direcionado, o que resultou em três volumes: Volume I – Currículo para a Educação Infantil, Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de Educação Especial, com as áreas específicas de atendimento, está inserida em todos os volumes.

Vale ressaltar aqui que, sempre que necessário, o Currículo deve passar por mudanças e reformulações.

[...] Este currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliá-lo e reformulá-lo (CASCAVEL, 2008, p. 6).

Sendo assim, como descrito no texto, baseando-se nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, o currículo parte de determinados princípios e concepções teóricas.

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora (CASCAVEL, 2008, p. 10).

Nessa descrição encontrada no documento não foi possível localizar a informação de que a equipe que esteve à frente de todo o processo de elaboração e construção do currículo do município de Cascavel tenha trazido como subsídio teórico textos que tratassem de outros métodos ou de outras perspectivas, nem se outros referenciais teóricos que não fossem do materialismo histórico e dialético foram utilizados nas discussões. Desse modo, essa informação será investigada no decorrer da pesquisa de campo, no momento da coleta de dados.

A proposta do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino é clara, quer garantir uma educação humanizadora, baseada nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade. O método para apropriação de conhecimentos expressos no currículo tem como pressuposto teórico e metodológico a necessidade de considerar como ponto de partida e ponto de chegada, nos processos de ensino e de aprendizagem, as práticas sociais.

1.3 ENCONTRO COM O MINOTAURO: CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR



Disponível em: <<http://zine.acidicinfektion.com/magazine/?p=848>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

O Minotauro, também chamado Astérion ou Astérios ou touro de Minos, é uma figura mitológica criada na Grécia Antiga. Com cabeça e cauda de touro num corpo de homem, esse personagem povoou o imaginário dos gregos, levando medo e terror.

De acordo com o mito, o rei Minos, que habitava na ilha de Creta, pediu a Posêidon, o deus dos mares, um sinal de que gozava da proteção dos deuses. Desse modo, como prova de tal proteção, o deus Posêidon faria surgir do mar um touro branco que deveria ser oferecido em sacrifício (BRUNEL, 2000, p. 645).

Porém Minos não cumpriu com o combinado e decidiu não sacrificar o animal. Então “[...] furioso, Posêidon resolve vingar-se, inspirando à rainha Pasífae um louco amor pelo touro branco” (BRUNEL, 2000, p. 645).

A rainha, por sua vez, morrendo de amor pelo animal, pediu ajuda a Dédalo,

uma espécie de arquiteto escultor daquela época. Dédalo, então, construiu uma vaca de madeira e couro, onde a rainha se esconderia. Confundido pela aparência, o touro branco se uniu a ela.

Desse estranho relacionamento, nasceu uma criatura, o Minotauro. Minos ficou furioso e envergonhado e ordenou a Dédalo que construísse uma espécie de palácio-prisão para alojar o monstro; assim, surgiu o labirinto de Creta. Nesse labirinto, os jovens eram oferecidos regularmente ao Minotauro para que ele os devorasse.

O mito do Minotauro é considerado um dos mais conhecidos em todo o mundo e foi um dos mais contados na Grécia Antiga, passando de geração em geração, principalmente na forma de história oral. Entre os gregos, ele era contado com o objetivo de ensinar o que poderia acontecer àqueles que desrespeitassem ou tentassem enganar os deuses.

De acordo com pesquisas realizadas sobre os egressos dos cursos de Pedagogia (SZYMANSKI, BASTOS, 2011), a experiência do início de carreira tem se constituído em um choque de realidade. O início de uma carreira na vida docente pode chocar, desestimular e criar imaginários negativos em um professor a respeito da escola, de seus alunos e das maneiras de ensinar. Mais trágico ainda pode ser se no decorrer desse processo o professor deparar-se com o Minotauro dentro do labirinto, isto é, o fracasso escolar.

O fracasso escolar, sempre presente nos resultados de rendimento escolar, é uma temática frequente em pesquisas de variados campos do conhecimento e, em especial, no campo da educação. Sob diferentes perspectivas e abordagens, muito se discute sobre as suas causas. No entanto, mesmo com todo um conhecimento científico historicamente acumulado, de variados campos, apontando as causas e possíveis formas de “eliminar” esse monstro, ele continua “devorando” os alunos e criando imaginários de fracasso e de frustração, como fazia o Minotauro no labirinto com os jovens que lhe eram entregues.

Os estudos e pesquisas de Patto (1996) demonstram que na década de oitenta a questão do fracasso escolar estava muito evidente na nossa sociedade. Em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau, naquele momento histórico, estavam assumindo proporções inaceitáveis.

Patto (1996) também assinala que, desde a década de trinta, quando

começaram os primeiros estudos sobre o fracasso escolar, poucos avanços foram obtidos a esse respeito e os números de alunos que fracassam na escola continuaram aumentando.

A coexistência de altos índices de evasão e repetência e de um grande número de pesquisas sobre as causas do fracasso escolar justificou a realização de duas tarefas: em primeiro lugar, uma revisão crítica da literatura voltada para esse tema, tendo em vista entender sua constituição ao longo da história e definir sua natureza através da análise de seu discurso no que ele *diz*, no que ele *não diz* e no que se *contradiz*; em segundo lugar, dar continuidade às pesquisas nessa área já que, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa educacional se encontra num momento de impasse, no qual, ao questionamento das teorias e métodos tradicionais, ainda não correspondem alternativas claras que superem as maneiras usuais de conceber e de pesquisar os problemas escolares (PATTO, 1996, p. 3).

Assim como Patto (1996), também é nossa intenção realizar uma revisão bibliográfica ampla sobre o fracasso escolar e sistematizar em quais perspectivas e com que justificativas os autores discutem essa questão. Em outros termos, queremos saber que causas atribuem para o Minotauro continuar devorando alunos expressos em seus imaginários de fracasso.

Além de darmos continuidade às pesquisas sobre fracasso escolar como aponta Patto (1996), é nosso objetivo e pretensão olhar e abordar essa questão de um viés diferente, trazendo a percepção e os imaginários dos professores sobre o tema, olhando a partir de uma sociologia compreensiva o fenômeno como ele se apresenta no cotidiano dos indivíduos, na realidade social.

Atualmente o fenômeno do fracasso escolar (Minotauro) continua “devorando” os alunos brasileiros. Isso é facilmente observável nas estatísticas oficiais, as quais apresentam números de evasão e reprovação, bem como no aprendizado defasado e mascarado de indivíduos que concluem o ensino fundamental, mas que não se apropriaram de fato dos conteúdos mínimos, da leitura, da escrita, dos cálculos, e que, por conta disso, terão dificuldades no decorrer de sua vida, vindo a ficar prejudicados nas relações sociais ou tendo muitas dificuldades para estabelecer essas relações, definir uma profissão, ingressar no mercado de trabalho, constituir uma família.

De acordo com os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

(INEP)¹⁴, a proporção de alunos com reprovação ou abandono escolar no ano de 2014 na modalidade Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é a seguinte: Reprovação – 6,2%, o que corresponde a 969.540 reprovações; Abandono – 1,1%, o que corresponde a 170.440 abandonos. Esses números correspondem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental I. Percebe-se que nos anos do Ensino Fundamental II eles aumentam consideravelmente: Reprovação – 11,7%, o que corresponde a 1.489.598 reprovações; Abandono – 3,5%, o que corresponde a 450.317 abandonos. Até o final do Ensino Médio, o percentual continua aumentando.

O fracasso escolar é um assunto muito estudado e discutido por profissionais, principalmente nas áreas da Pedagogia e da Psicopedagogia. A temática, frequentemente, é abordada de maneira a apontar quem seriam os culpados pelo efeito do fracasso escolar (PATTO, 1996; SAMPAIO, 2004; AQUINO, 1997; ANDRÉ, 2012; MARCHESI, 2004).

O termo “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a idéia de que o aluno “fracassado” não progrediu nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua auto-estima e sua confiança para melhorar o futuro (MARCHESI, 2004, p. 17).

Nos estudos e pesquisas das áreas da Pedagogia e da Psicopedagogia nem sempre o fenômeno será encontrado com o nome específico de “fracasso escolar”. Outros termos são utilizados para denominar fracasso escolar, tais como “dificuldades de aprendizagem”, “problemas no processo de escolarização”, “falta de volição”, “alunos com baixo rendimento escolar”, “alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente” ou simplesmente “desmotivação do aluno para a aprendizagem”. Podemos incluir aqui também aqueles alunos que terminam seus estudos com defasagem pedagógica e de conteúdos, o que certamente lhes trará prejuízos na vida adulta, principalmente na competição no mercado de trabalho.

Nota-se também, nas políticas e programas do governo, um “mascaramento” do fracasso escolar. O governo federal brasileiro, com a criação e institucionalização de programas e projetos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

¹⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

(PNAIC)¹⁵ e com o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, dá exemplos desse “mascaramento”. Tais programas objetivam dar um fim ao fracasso escolar, implantando sistemas de aprovação automática, o que tem trazido muitas discussões e questionamentos em relação a essas políticas.

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa vem de certa forma querendo demonstrar isso, por meio de um mascaramento do fracasso escolar, ou uma tentativa de amenizá-lo, transformando os anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiros, segundos e terceiros anos) em um ciclo, em que o aluno não pode ser reprovado ou retido. Seria esta uma maneira de acabar com o fracasso escolar ou uma forma de mascarar este problema?

Já o PNE é um documento, uma exigência constitucional que tem uma periodicidade de dez anos, no qual os estados e municípios devem se basear e tomar como referência para construir os seus planos. Ele é composto de vinte metas que visam a garantir avanços e melhorias na qualidade da educação pública, bem como diminuir os índices de evasão e repetência e acabar com o fracasso escolar.

Em pesquisa que aborda os ciclos do fracasso escolar por meio de uma análise bibliográfica dos periódicos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Faria (2008) aponta que o fracasso escolar já tem data para ser superado aqui no Brasil e que esta data seria o ano de 2022. O movimento *Compromisso todos pela educação* pretende que até o ano do bicentenário da Independência do Brasil todas as crianças e os jovens tenham conseguido acesso à educação básica e de qualidade, isto é, que tenham sido garantidas às crianças e aos jovens brasileiros as condições de acesso,

¹⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi implementado no ano de 2013, para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Na proposta consta que o governo federal aportará incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, visando a formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. Essa iniciativa do Ministério Federal da Educação partiu de dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, segundo esse Censo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler nem escrever. O objetivo do MEC é que 100% das crianças brasileiras estejam plenamente alfabetizadas, e não se fala apenas de ler e escrever, mas também de saber interpretar textos e fazer contas.

¹⁶ O Plano Nacional de Educação, sancionado no dia 26 de junho de 2014, após haver tramitado no Congresso Nacional durante quatro anos, estabelece vinte metas para serem cumpridas até 2023. Entre os objetivos estão ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de ensino de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade e valorizar os profissionais da educação com medidas que vão da formação aos salários dos docentes.

permanência, sucesso escolar e a conseqüente conclusão de sua escolarização básica.

Segundo Giúdice (2009), fracasso escolar é difícil de ser definido e compreendido por se tratar de um fenômeno que não é natural, mas resultado de múltiplos fatores, tais como as condições de interação entre a proposta de ensino, a assimilação do aprendizado por parte dos alunos, os modelos de ensino e avaliação, além do contexto escolar e familiar. Há ainda os possíveis transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, além dos casos de analfabetos funcionais, que se apropriaram da leitura e da escrita, porém não compreendem e interpretam o que leem e não conseguem sistematizar a escrita com fluência e expansão de ideias.

Os estudos vinculados ao fracasso escolar (PATTO, 1996; AQUINO, 1997; SAMPAIO, 2004; ANDRÉ, 2012; MARCHESI, 2004) apontam que a questão exige respostas urgentes de todos nós. Sejam teóricos ou protagonistas da ação escolar, temos diante de nós o desafio de encontrar soluções ou explicações para as causas do fracasso escolar, pois num mundo dito “globalizado” ainda é algo presente na realidade das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias.

Para Sampaio (2004), que realizou sua pesquisa no estado de São Paulo, estabelecendo relações entre currículo, ensino e fracasso escolar, uma das causas deste pode estar no formato do currículo, pois segundo ela o currículo

[...] explicita-se numa cadeia linear e ininterrupta de conteúdos em cada disciplina; o ensino possível segue o modelo de apresentar e exercitar esses conteúdos numa ordem crescente, numa sequência linear que só pode avançar em complexidade, não recuar ou realizar volteios para atender a quem ficou para trás. Sua marcha não coincide com a marcha da aprendizagem dos alunos (SAMPAIO, 2004, p. 132).

Dessa maneira, Sampaio (2004) aponta que, se a organização burocrática não garante atendimento desejável, ou seja, se o currículo não contempla todos os tipos de alunos e suas dificuldades ou especificidades, ele acaba surgindo como perda. Mesmo que se tenha a melhor escola, com os melhores professores, se houver uma única peça da engrenagem de todo esse sistema que não esteja funcionando adequadamente, o ensino de alguma forma ficará prejudicado, fragmentado e terá perdas.

O que sempre está presente é uma perda de vínculos: entre ensino e

aprendizagem, entre conteúdos e realidade circundante, entre alunos e proposta escolar. A relação professor-aluno, na perspectiva de uma via de mão dupla entre quem conduz o processo e quem participa como aprendiz, trazendo para a sala de aula os problemas de aprendizagem, é prejudicada nessa perda de vínculos entre a clientela e a escola (SAMPAIO, 2004, p. 138).

A autora salienta ainda que, devido a essa perda de vínculos encontrada no currículo, o atendimento à população se torna cada vez mais insatisfatório, sendo um aspecto revelador na busca da compreensão dos fatores que, dentro da escola, emperram a realização de um projeto de conhecimento adequado às necessidades das jovens gerações que frequentam as escolas públicas.

Encontramos, também, nas pesquisas desses autores (PATTO, 1996; AQUINO, 1997; SAMPAIO, 2004; ANDRÉ, 2012; MARCHESI, 2004), aspectos que evidenciam o momento de crise por que a escola e a educação passam neste período conturbado da história, não somente pelo número de reprovações e evasões, mas porque muitas vezes a escola responde a essas questões de forma preconceituosa, apontando sempre o aluno como causa do próprio fracasso.

[...] O fracasso escolar, que tem sido concebido como o fracasso do aluno ante as demandas escolares, é hoje provavelmente o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares. É nesse sentido, o maior sintoma da crise de nossas escolas (AQUINO, 1997, p. 21).

A formação dos indivíduos, com uma escolaridade básica bem-sucedida, pode auxiliá-los para a inserção no mundo do trabalho e torná-los menos vulneráveis aos processos de exclusão social. Alguns estudantes necessitam de um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades que apresentam na sua aprendizagem escolar.

Ao longo dos anos buscaram-se diferentes causas para explicar o atraso escolar dos alunos. Alguns estudos insistiram nos fatores estritamente vinculados aos alunos: suas capacidades, sua motivação ou sua herança genética. Outros, pelo contrário, deram ênfase principalmente aos fatores sociais e culturais. Dessa perspectiva, a escola teria a função de reproduzir as diferenças entre os alunos que se encontram na sociedade. Outros, finalmente voltaram os olhos para as características das escolas e definiram que também a organização e o funcionamento das mesmas têm uma parte de responsabilidade no maior ou menor êxito escolar de seus alunos (MARCHESI, 2004, p. 19).

Na obra *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*, Marchesi (2004) defende a ideia de que não é possível explicar a complexidade do fenômeno do fracasso escolar a partir de um único fator. Segundo ele, a maioria dos estudos e pesquisas coincide ao incorporar vários níveis ou dimensões em suas tentativas de explicar o fracasso escolar.

É na influência relativa de cada uma dessas dimensões que existem diferenças importantes. Nesse ponto, de grande importância teórica e aplicada, ainda há uma grande ambigüidade e imprecisão, embora nos últimos anos tenham acontecido grandes avanços (MARCHESI, 2004, p. 19).

O conjunto de atribuições levantado por Marchesi (2004) para compor o quadro do fracasso escolar destaca a escola, que na grande maioria não diferencia o contexto sociocultural nem os conhecimentos iniciais do aluno ao ingressar na escola e já deposita um alto poder de previsão sobre os resultados. O autor também destaca as diferenças individuais dos alunos, que “estão determinadas pela interação de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, emocionais e motivacionais)” (MARCHESI, 2004, p. 19).

André (2012) busca subsídios para explicar o fracasso escolar na Pedagogia das Diferenças, discutida pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Segundo ela, considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando assim uma educação sob medida. De acordo com a autora, ancorada em Perrenoud, a grande questão da pedagogia diferenciada é “como levar em conta as diferenças sem deixar que cada um se feche na sua singularidade, no seu nível, na sua cultura de origem?” (ANDRÉ, 2012, p. 12).

Perrenoud considera a pedagogia das diferenças uma das formas de luta contra o fracasso escolar. Para ele, “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades” (PERRENOUD, 1997, p. 17 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 12).

Nas discussões de Aquino (1997) sobre erro e fracasso no contexto escolar, o autor aponta que muitas vezes o que ocorre é um embotamento institucional. O aluno supostamente apontado pelo professor e pela escola com dificuldade de aprendizagem e encaminhado para avaliação psicopedagógica não é visto como um sujeito ocupante de lugares e posições concretas e que se funda a partir das relações nas quais sua existência está inscrita.

O autor atenta para a patologização que ocorre no cotidiano escolar, pontuando que a questão do erro/fracasso escolar também se mascara no discurso médico e psicológico por meio dos chamados “distúrbios de aprendizagem”, que podem se estender desde aqueles de origem neurológica até os cognitivos clássicos, passando pelos de natureza afetiva, sendo estes os mais difíceis de serem colocados num plano teórico.

É possível, inclusive, obter uma fatigante escala das variantes nosológicas de tais distúrbios em quaisquer das muitas obras recentes dedicadas à temática e a seu tangenciamento prático, que se abrigam genericamente sob o rótulo de “psicopedagogia”. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar com certa segurança que a biologização e a psicologização das causas do erro/fracasso do aluno findaram por instaurar um amplo processo de patologização do cotidiano escolar – extrapolando o domínio discente, diga-se de passagem (AQUINO, 1997, p. 97).

Para Aquino (1997), toda essa munição discursiva utilizada pelos médicos, psicólogos e psicopedagogos, acaba sendo tomada imaginariamente de empréstimo pelos protagonistas escolares, que de certa forma apresentam um conformismo com relação ao quadro que o aluno apresenta, reafirmando assim “o flagrante embotamento institucional da escola contemporânea” (AQUINO, 1997, p. 97).

Tratando ainda do problema do fracasso escolar, Sampaio (2014) pesquisou e analisou dados e números de fracasso escolar no estado de São Paulo e posteriormente atribuiu relações entre esses números e o ensino e o currículo. Nesse sentido, objetivamos dar sequência a nossa pesquisa, porém deixando de dar ênfase aos números de evasão e repetência ou de culpabilizar os sistemas de avaliação; afinal, muitas pesquisas e estudos apontam isso. Vamos, então, focalizar na apreensão dos imaginários dos professores, analisar suas percepções sobre o fracasso escolar e suas possíveis relações com o currículo.

Um plano curricular expressa uma visão de educação e de escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela educação que realiza a sua parte, objetivando que os alunos tenham sucesso no processo de ensino e de aprendizagem e que concluam com êxito seus estudos.

Embora as intencionalidades de formação estejam, às vezes, muito bem formuladas em determinados planos curriculares por meio de seus pressupostos ideológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos, que em conjunto intencionam

mostrar a direção e orientar como deve ser a formação no âmbito da escola, os resultados de rendimento escolar demonstram que há uma distância preocupante entre o que se pretende e o que se alcança em termos de uma formação de qualidade para as novas gerações.

O que dizem os professores sobre o cotidiano em suas salas de aula? O que dizem os professores sobre o fracasso escolar? Quando os professores se deparam com o Minotauro em seu labirinto, o que fazem? O que está previsto no currículo os auxilia a lidar com as situações de fracasso escolar?

2 LABIRINTOS DA PESQUISA

Admitidamente, todos nos esforçamos por evitar erros; e deveríamos ficar tristes ao cometer um engano. Todavia, evitar erros é um ideal pobre; se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. De fato, é com as nossas teorias mais ousadas, inclusive as que são errôneas, que mais aprendemos. Ninguém está isento de cometer enganos: a grande coisa é aprender com eles.

Karl Popper

O projeto inicial apresentado ao exame de seleção para o ingresso no programa de mestrado tinha como temática a questão do fracasso escolar, abordando as dificuldades e os problemas de aprendizagem que as crianças apresentam no processo de escolarização e que muitas vezes culminam no chamado fracasso escolar.

Entretanto, essa abordagem trazia um olhar psicopedagógico, levando em conta apenas as dificuldades decorrentes de Transtornos Funcionais Específicos, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências, o que delimitava e conduzia a pesquisa para a área da neurociência.

Após pesquisas exploratórias, optamos por dar outro enfoque ao tema fracasso escolar. Em vez de tratar da questão a partir de problemas de aprendizagem individuais, optamos por uma análise que considerasse o imaginário dos professores e suas percepções sobre o fracasso escolar uma vez que esses imaginários poderiam estar contribuindo, também, para a produção de fracasso escolar.

A inclusão de estudos sobre currículo, especificamente o Currículo Municipal para a Rede Pública de Ensino de Cascavel (2008), se fez necessária uma vez que se trata de um documento obrigatório para nortear as decisões pedagógicas dos professores constituindo-se como referência para o planejamento de aulas e a seleção dos conteúdos.

A pesquisa se compõe de três momentos: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo (grupo focal e entrevistas semiestruturadas). Entre as vantagens do emprego de fontes variadas de evidência, está o desenvolvimento de pontos de convergência na investigação. A triangulação de dados

permite levantar por duas ou mais fontes descobertas ou conclusões referentes a um mesmo fato; nesse caso, a informação “[...] será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2005, p. 126).

Na pesquisa bibliográfica (PATTO, 1996; SAMPAIO, 2004; AQUINO, 1997; ANDRÉ, 2012; SEVERINO, 2007; MAFFESOLI, 1998; 1996; DURAND, 2011; 2002; ALVES, 2014; BASTOS, ALVES, SCHROEDER, 2015; KUREK, 2013; BRUNEL, 2000), envolvendo a análise de artigos, teses, livros publicados sobre o imaginário e o fracasso escolar, buscaram-se elementos que contribuíssem para o conhecimento das noções de imaginário e que também colaborassem para a compreensão do fenômeno do fracasso escolar.

Ainda na pesquisa bibliográfica (APPLE, 1982; 2008; GIROUX, 1983; SACRISTÁN, 2013; 2000; 2007; MOREIRA, 1995; 1999; MOREIRA, SILVA, 2000), procedeu-se a um levantamento de pesquisadores e de suas discussões e contribuições no campo do currículo, para compreender como se deu todo o processo histórico de construção.

Na pesquisa documental (LUDKE, ANDRÉ, 1989; SEVERINO, 2007; LAKATOS, MARCONI, 2003), levantaram-se informações sobre a estrutura curricular do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com vistas a compreender o processo de planejamento de aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Integra a pesquisa documental a análise dos documentos normativos e da legislação a respeito do currículo no seu âmbito nacional, estadual e municipal. Essas leituras são a base para verificar a exposição dos motivos para as escolas terem como requisito e fazerem uso de um determinado desenho de currículo para nortear seu trabalho dentro das instituições escolares.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 174).

A pesquisa de campo foi realizada por meio de 4 (quatro) grupos focais com 40 professores que atuam na rede pública municipal de Cascavel, PR, e que utilizam em seu planejamento e nas aulas o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. A escolha dessa técnica de pesquisa, utilizada em campos diversificados

do conhecimento humano, se justificou considerando que o grupo focal se diferencia dos outros instrumentos, por proporcionar quantidade e qualidade de dados sem perder a unidade de análise proposta na pesquisa.

De acordo com Powell e Single (1996 apud GATTI, 2012), grupo focal pode ser definido como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência profissional.

Na presente pesquisa, os dados serão considerados tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. A junção dessas abordagens procurou evidenciar as relações existentes entre o tema estudado e outras evidências na pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os dados foram quantificados por número de ocorrência e organizados por unidades de significado (GRESSLER, 2004; BARDIN, 1977).

A pesquisa seguiu alguns pressupostos da fenomenologia formista de Michel Maffesoli, que são descrição, intuição, metáfora e senso comum, objetivando a construção de um saber “dionisíaco”. O saber dionisíaco, para Maffesoli (1998), fundamenta-se nas ideias de Nietzsche e seria

[...] capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. Coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas (MAFFESOLI, 1998, p. 11).

Consideraram-se as noções maffesolianas “duplicidade”, “teatralidade” e “socialidade” para captar as aparências expressas no cotidiano; estas são de acordo com Pitta (1997) o trágico e o ritual e toda a experiência societal. O pesquisador deve estar atento a valores próprios que aparentemente são considerados sem importância e para isso deve prestar atenção aos acontecimentos que ocorrem a todo instante no tempo presente.

A fenomenologia parte da descrição do objeto e busca analisar e entender as partes para a compreensão do todo. Sendo assim,

A partir da descrição, é possível se chegar à compreensão, fundamento da fenomenologia. Ao descrever os sentidos atribuídos aos fenômenos, compreendem-se os elementos fundantes da vida

cotidiana. Por isso Maffesoli sustenta que a fenomenologia não deve ter como preocupação o apego aos ideais impositivos dos conceitos, pois deve estar o mais atenta possível ao conhecimento ordinário (ALVES, 2014, p. 78).

De acordo com Bastos, Alves e Schroeder (2015), a via de pesquisa da fenomenologia formista é uma via menos preocupada com leis e mais atenta às tendências indicadas pelo objeto empírico. Livre da explicação inicial ou final, ela tem por única função fazer se sobressair a complexidade de uma vivência existente. Segundo Pitta (1997), Maffesoli entende por procedimento formista o modo de conhecimento que privilegia as formas, as figuras da realidade social, ou seja, os diversos elementos que caracterizam uma sociedade.

Para realizar a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 15), a qual é realizada por meio de um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A autora propõe a organização dos dados para a análise por meio de três fases principais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

A primeira etapa, denominada pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Compreende a realização de quatro processos: 1) a leitura flutuante (estabelecer os documentos de coleta de dados, o pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas); 2) escolha dos documentos (seleção do que será analisado); 3) formulação de hipóteses e objetivos (afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar); 4) elaboração de indicadores (a partir de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices).

A exploração do material é a segunda etapa, que diz respeito à codificação do material e definição de categorias de análise (rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos). Essa etapa se realizou por meio da identificação das unidades de registro (corresponde ao segmento de conteúdo, temas, palavras ou frases) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de

compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem).

De acordo com Bardin (1977), essa etapa é de suma importância, pois possibilita o incremento das interpretações e inferências. Na construção das categorias, o pesquisador deve se ater ao critério de exclusividade, para que não ocorra de um mesmo elemento ser classificado em mais de uma categoria.

A terceira e última etapa se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É nesse momento que ocorre o que Bardin (1977) chama de condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Esse é também o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, com vistas a conhecer o imaginário dos professores sobre seus alunos em situação de fracasso escolar.

Além da análise de conteúdo de Bardin, utilizamos também estudos sobre o imaginário de Gilbert Durand (2011; 2002) e Michel Maffesoli (1996; 1998; 2010; 2014) como um guia para a percepção de mitos presentes na escola. A mitanálise, como método de investigação do imaginário, é que constitui em parte a “metodologia” de Gilbert Durand para estudar e analisar elementos do imaginário. A mitanálise, de acordo com Araújo (2014), está orientada para detectar os mitos diretores que animam as sociedades ao longo do seu tempo e do seu espaço.

Importa assim realçar que a “mitodologia” durandiana é uma hermenêutica pluridisciplinar que tem como um dos seus principais objetivos, a localização, e sua conseqüente interpretação, das imagens, dos símbolos e dos mitos no imaginário das culturas. Ela realiza a síntese pluridisciplinar de teorias e dos métodos antropológicos, filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos e literários. Em última instância, a “mitodologia”, como método próprio ao estudo do imaginário, funda-se na análise comparatista dos procedimentos simbólicos como elementos determinantes da criação literária e artística (mitocrítica) e como elementos sintomáticos das atitudes socioculturais (mitanálise) (ARAÚJO, 2014, p. 19-20).

2.1 INICIANDO O TRAJETO DO LABIRINTO

Partindo da questão “o imaginário que os professores têm de fracasso escolar pode produzir mais fracassos ou, ainda, pode ser um óbice para a aprendizagem de seus alunos? ” É que iniciamos o trajeto do labirinto com a pesquisa bibliográfica. Consideramos esta parte do trajeto de grande valia e importância, pois “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado

sobre determinado assunto” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 183). O assunto em questão em nossa pesquisa é o fracasso escolar, seguido do currículo e posteriormente do imaginário dos professores.

Objetivando dar início à pesquisa e aos estudos, num primeiro momento focalizamos o fracasso escolar, a partir de textos em fontes secundárias que remetem para a identificação de fontes primárias, pois as consideramos as mais confiáveis e pertinentes. Analisando diversos autores e pesquisadores que tratam dessa questão, verificando livros, artigos e publicações variadas acerca do tema, é que optamos por discutir e trazer esse assunto a partir da perspectiva de Patto (1996), Sampaio (2004), Aquino (1997), André (2012) e Marchesi (2004), cuja revisão bibliográfica foi apresentada ainda no primeiro capítulo. Outros artigos e leituras também contribuíram, porém estes foram os principais utilizados como referência.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 183).

Verificamos com esse levantamento que todos os autores citados de fato discutem e se preocupam com a questão do fracasso escolar, porém a trazem em diferentes perspectivas.

A pesquisa bibliográfica nos levou a concluir que o fracasso escolar está presente nas escolas e na sociedade atualmente. Mesmo depois de tantas discussões e políticas realizadas no intuito de superá-lo, o que está se apresentando é um “mascaramento” desse problema, que não tem sido identificado apenas nos números de evasão e repetência, mas na educação defasada e incompleta dos indivíduos que concluem o Ensino Fundamental.

Com o foco ainda na pesquisa bibliográfica, realizamos a revisão bibliográfica sobre currículo, buscando autores e pesquisadores que discutem essa questão. Partindo também de fontes secundárias, realizamos um levantamento para chegar às fontes primárias e aos principais autores e referências no campo do currículo. Isso porque “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971, p. 32 *apud* MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 183).

Escolhemos então os estudos de Apple (1982; 2008), Giroux (1983), Sacristán (2013; 2000; 2007), Moreira e Silva (2000) e Moreira (1995, 1999) para fomentar e trazer contribuições nos aspectos históricos e legais do processo de institucionalização do currículo no Brasil, refletir sobre a questão da ideologia e do poder impostos no currículo e, ainda, analisar os níveis e as modalidades de currículo.

As pesquisas de Sacristán (2013; 2000; 2007) nos ajudaram a compreender melhor as noções de currículo, como a estrutura, organização e a função que desempenha na construção do sistema escolar, pois o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da escola.

Consideramos a partir das leituras e estudos do currículo, bem como das discussões das bibliografias selecionadas, que o currículo de fato tem uma função importante, mas que ainda não leva em consideração muitas questões da realidade social e da vida cotidiana. Este é o caso das repetências e da evasão escolar, ou seja, se o aluno não se enquadrar no que está previsto no currículo, deixa de fazer parte desse sistema, sendo entregue ao Minotauro e muitas vezes vindo a se tornar um indivíduo fracassado, sem perspectivas, tornando-se excluído da sociedade. O currículo segue uma sequência crescente e linear, que não volta ou recua para atender quem ficou para trás.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, também realizamos um levantamento da bibliografia acerca de imaginário, uma vez que nos propomos na pesquisa a analisar e estudar o imaginário dos professores. Para compreender os conceitos do imaginário e estabelecer um norte, nos voltamos à “teoria do imaginário”, desenvolvida pelo sociólogo francês Gilbert Durand, nas obras *As estruturas antropológicas do imaginário* (2002) e *O imaginário: ensaio acerca das ciências da filosofia e da imagem* (2011). Também não podemos deixar de recorrer a Pitta (2005), que na obra *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand* traz de maneira mais compreensível os conceitos utilizados por Durand.

Para trabalhar com metáforas, mitos e ritos, que são conceitos durandianos, recorreremos às categorias propostas por Durand. No que se refere à mitanálise e à mitocrítica, nos baseamos no autor português Alberto Filipe Araújo, que possui muitas obras que contribuem com o imaginário educacional.

Ainda para a análise dos imaginários, estabelecemos diálogo com mais dois autores franceses, o sociólogo francês Michel Maffesoli e o antropólogo e também sociólogo Edgar Morin.

Michel Maffesoli, não sistematiza um método propriamente dito para o pesquisador, mas propõe um método teórico, apontando que é o objeto de estudo que irá induzir o método, baseando-se em uma lógica outra. Ele também aponta para a importância de se fazer uma ciência compreensiva e elege por campo de estudo o cotidiano, defendendo que o pesquisador deve dar “conta da diversidade e especificidade da vida do homem comum, na sua vivência do dia a dia” (PITTA, 1997, p. 21).

Edgar Morin, por sua vez, traz importantes contribuições e reflexões para a educação, como sua teoria de que é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento. Ele também apresenta uma preocupação pedagógica com o viver bem ou o que chama de “saber viver”.

2.2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DO LABIRINTO

Percorrendo os caminhos do labirinto da pesquisa, uma vez que invocamos o oráculo no início do capítulo, que representa metaforicamente o currículo, é que procedemos com a pesquisa documental sobre o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que pode ser considerado como uma fonte oficial.

Documentos oficiais – constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 178).

Como já mencionado anteriormente, buscamos informações no documento sobre o processo de elaboração e institucionalização do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel. Consideramos a importância da pesquisa documental uma vez que esse tipo de pesquisa possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, constituindo-se uma fonte preciosa para o pesquisador, além de eliminar em partes a influência, presença ou intervenção deste, anulando a sua possibilidade de reação.

No decorrer da pesquisa documental, observamos e analisamos também outros elementos do currículo como os pressupostos ideológicos, pedagógicos,

psicológicos e filosóficos. Nessa análise, constatamos que o currículo tem como referencial teórico o método materialista histórico e dialético (MARX, 1999), conseqüentemente a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKY, 1993) e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1995; 2003).

Nesse processo de resgate da construção do currículo, não encontramos no decorrer da pesquisa documental referências de autores e pesquisadores que seguissem outra linha teórica que não fosse o materialismo histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica ou a psicologia histórico-cultural. Portanto, presumimos que esse referencial teórico foi estipulado e determinado pela equipe que esteve à frente de todo o processo de elaboração do documento.

2.3 ESCOLHENDO UM CAMINHO NO LABIRINTO

Com vistas a que a coleta de dados no decorrer da pesquisa de campo nos guie para o centro do labirinto, é que optamos pela pesquisa qualitativa e pela metodologia do grupo focal, além das entrevistas semiestruturadas. Consideramos que a partir do grupo focal podemos levantar as informações desejadas, pois essa técnica nos auxiliará a conhecer atitudes, opiniões, percepções e comportamentos relacionados às questões da educação como ensino e aprendizagem, bem como sobre os imaginários dos professores acerca do fracasso escolar e a compreensão e o entendimento dos professores sobre o currículo que utilizam.

A dinâmica do grupo focal permite que cada participante realize explicações de seus pontos de vista e análises, inferências e deduções da problemática discutida. Dessa forma, a tônica recai sobre a interação e as trocas efetuadas no grupo. “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2012, p. 7).

O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. Conforme Gatti (2012), no decorrer da condução do grupo focal é importante o respeito ao princípio da não diretividade. Sendo assim, o facilitador ou moderador que está conduzindo o grupo deve ser cauteloso cuidando para que o grupo desenvolva a comunicação sem interferências indevidas, ou seja, ele não está lá com a função de ensinar ou realizar interferências negativas ou positivas a respeito do tema abordado, não deve, portanto, emitir sua opinião

particular, formular conclusões ou realizar outras formas de intervenção direta.

O moderador deverá, de acordo com Gatti (2012), realizar encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, bem como procurar manter os objetivos de trabalho do grupo, possibilitando que a discussão flua entre os participantes, pois a interação que se estabelece e as trocas efetivas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos.

Ainda, de acordo com Gatti (2012), citando Morgan e Krueger (1993), o objetivo das pesquisas com grupos focais é captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações partindo das trocas realizadas no grupo, sendo que se fossem utilizados outros métodos de pesquisa, isso não seria possível, como no caso da observação, das entrevistas e dos questionários. A técnica do grupo focal permite emergir múltiplos pontos de vista e processos emocionais que são criados por meio do próprio contexto de interação. Com relação ao uso da observação ainda pondera-se que

No uso da observação, depende-se da espera que coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa qualidade de informação em um período de tempo mais curto. O tema e o roteiro das questões ajudam nisso. Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados (GATTI, 2012, p. 9).

Em um primeiro momento, a pesquisa de campo contemplou o desenvolvimento do grupo focal, que contou com a participação de 40 professores que trabalham na rede pública municipal de ensino. Para esse procedimento, foram organizados pelas pesquisadoras 4 grupos focais com a participação de 10 professores da Rede Pública Municipal de Cascavel (num total de 40 professores) em cada um deles.

Os professores convidados foram selecionados levando como critério as cinco regiões do município de Cascavel (norte, sul, leste, oeste e centro). Ainda como critério solicitou-se a participação de professores que naquele momento estivessem ocupando a função de professores regentes de turmas de algum dos anos do Ensino Fundamental, que tivessem como formação o curso de pedagogia e que possuíssem estabilidade no município, ou seja, que fossem aprovados em concurso público.

Foram excluídos da amostra para compor o grupo focal professores que tivessem formação em outras áreas, que não estivessem atuando como regentes de classe e que não apresentassem estabilidade via concurso público. Esses critérios de inclusão e exclusão foram os mesmos apresentados ao projeto enviado para o comitê de ética que envolve pesquisa com seres humanos.

Posteriormente, ainda como parte da pesquisa de campo, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com dez professores voluntários que foram participantes do grupo focal, para levantar dados referentes aos encaminhamentos e orientações recebidas por eles sobre a utilização do currículo como caminho metodológico, bem como quais são suas percepções sobre o fracasso escolar.

O grupo focal, as entrevistas e a coleta de dados permitirão a ampliação das informações obtidas na pesquisa documental e bibliográfica, sobre o currículo e o fracasso escolar, bem como sobre o imaginário desses professores.

O grupo focal e as entrevistas não se restringem à verificação das informações coletadas na análise documental, mas compreendem a identificação e compreensão do imaginário dos professores sobre o fracasso escolar e de suas possíveis relações com o currículo que utilizam.

O município de Cascavel foi escolhido por possibilitar uma significativa fonte para coleta de dados, considerando a existência de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia presencial e o conjunto de 61 escolas da Rede Municipal de Ensino.

2.4 NO CENTRO DO LABIRINTO: DIÁLOGOS COM O MINOTAURO

A organização do grupo focal foi planejada com o objetivo de investigar os conhecimentos e práticas dos professores em relação à educação, ao currículo que utilizam na rede e ao fracasso escolar, objetivando que com essas informações fosse possível realizar a coleta de dados e levantar hipóteses acerca da percepção e do imaginário dos professores sobre currículo e fracasso escolar.

Inicialmente, a pesquisadora se dirigiu às escolas pertencentes à rede municipal de Cascavel para divulgar a pesquisa e convidar os professores a serem voluntários e participantes no grupo focal. Um total de 15 escolas municipais foram visitadas, de forma a ser contemplado o que estava proposto no projeto aprovado no comitê de ética, de que as cinco regiões do município seriam contempladas, 3 escolas

por região.

Nas escolas, a pesquisadora prestou esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa, tendo cautela para não dar informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa com o objetivo de evitar que os participantes “não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada” (GATTI, 2012, p. 23).

Foi disponibilizado aos professores um cronograma com datas e horários definidos para os encontros do grupo focal, sendo que os professores tiveram possibilidade de escolher a data mais conveniente para eles. Como foram realizados quatro encontros com o grupo focal, foram disponibilizadas quatro datas.

Ao retornar às escolas visitadas para recolher as listas com os nomes dos professores voluntários que seriam participantes, as pesquisadoras foram surpreendidas pela pouca participação e pela resistência dos professores em participarem da pesquisa. Diante desse quadro, foi necessário se repensar como seriam realizados os grupos. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação, tivemos a informação de que os encontros do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa estavam ocorrendo com professores dos anos iniciais no decorrer da semana em período noturno. Dessa forma, foi no decorrer dos encontros do PNAIC que realizamos a coleta de dados e o grupo focal.

Os grupos tiveram duração média de uma hora e meia cada, sendo conduzidos pelo moderador que manteve o grupo focalizado no objeto da pesquisa, seguindo um roteiro pré-estabelecido, composto de itens como:

- Percepção dos professores em relação ao currículo e ao fracasso escolar;
 - Conhecimento dos professores em relação às causas do fracasso escolar;
 - Práticas dos professores em relação aos encaminhamentos e atendimentos das crianças com dificuldades e problemas de aprendizagem;
 - Métodos utilizados pelos professores para a intervenção e o acompanhamento das dificuldades e dos problemas de aprendizagem dos alunos diagnosticados na escola;
 - Sugestões de como a escola pode contribuir para superar o fracasso escolar, melhorar a qualidade de ensino no município, para os professores e para os alunos.
- Para o desenvolvimento do grupo focal, foi elaborado um roteiro de 10 questões, como provocações para que as participantes iniciassem um diálogo a respeito das questões propostas.

3 NO CENTRO DO LABIRINTO: TRAJETÓRIA, IMAGINÁRIO DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA DE ENCONTRAR O MINOTAURO NO LABIRINTO

Não dizer como convém que a coisa seja dita não é apenas pecar contra a língua, mas pôr em risco o próprio homem

Platão

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados levantados no decorrer da pesquisa de campo, nos encontros do grupo focal e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores. A técnica do grupo focal teve como escopo focalizar aspectos individuais da prática docente, por meio da discussão entre os seus pares. Nas entrevistas, por sua vez, objetivamos conhecer individualmente o imaginário dos professores sobre o fracasso escolar e o currículo. Ressaltamos que, nas exposições de grupo e individuais, foram percebidas diferenças significativas de posicionamentos em relação à temática abordada numa mesma pessoa.

De acordo com Kurek (2013), as pesquisas realizadas com as teorias do imaginário buscam apreender questões que não são fáceis de serem observadas. Dito de outro modo, as teorias do imaginário têm o potencial de contribuir significativamente para a apreensão da complexidade que é a atuação docente, os modos de ingresso na profissão e suas percepções sobre os alunos e o fracasso escolar. Ressaltamos, juntamente com Kurek (2013), que tais aspectos não são observados facilmente.

As pesquisas do imaginário se ocuparão, dessa forma, de mostrar aquilo que não se mostra. As objetivações de um modo de “ser professor” começam, então, a mostrar-se matizadas por gostos, emoções, angústias, dores, etc., muitas vezes escondidos quando os objetivos de outras pesquisas visam apenas aspectos da educação formal. Fala-se, portanto de um tipo de conhecimento que faz parte de nossas vidas, mas não aparece na forma explicativa comprometida com a racionalidade (KUREK, 2013, p. 38).

Apesar de o fracasso escolar ser um tema amplamente discutido em diferentes campos do conhecimento tais como: a pedagogia, a psicologia, a psiquiatria, a neurociência, a psicopedagogia, entre outros, não é comum observar pesquisas sobre essa temática que utilizem as teorias do imaginário. Isso, muito embora a temática tenha sido recorrente tanto nos debates científicos quanto no cotidiano escolar.

Muitas são as formas de explicar o fracasso escolar. Uma explicação recorrente é o processo avaliativo realizado de uma forma que pode engendrar fracassos escolares, haja vista que os conteúdos curriculares frequentemente estão distantes do cotidiano dos alunos, desprovidos de significados, o que promove a exclusão e/ou fracasso escolar, como já assinalado por Patto (1996), McLaren (1991), Barlow (2006) e Apple (1982).

Foi possível constatar nos grupos focais, bem como nas entrevistas, que os professores reconhecem a existência de múltiplos fatores que determinam o fracasso escolar. Em suas percepções, a organização escolar tem se apresentado em descompasso com o atual tempo histórico, o que ocasiona a desmotivação dos alunos, visível em seus comportamentos de negação, por vezes ostensiva, à realização das atividades propostas pelos professores.

Os professores evidenciaram as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares. Um aspecto assinalado foi a defasagem de conhecimentos sobre a língua portuguesa no terceiro ano do ensino fundamental. Para eles, os alunos chegam a este ano sem dominar o básico da leitura e da escrita e não conseguem empregar a letra cursiva.

A política educacional da aprovação automática do PNAIC, a qual estabelece que os alunos devam ser promovidos para o ano seguinte mesmo que ainda não tenham sido alfabetizados, é entendida pelos professores como um fator que está protelando o enfrentamento do problema do fracasso escolar. Outro aspecto salientado pelos professores são as aprovações em conselho de classe, realizadas porque as reprovações interferem nos índices do IDEB e, conseqüentemente, no repasse de verbas públicas.

3.1 A FAMÍLIA E O MINOTAURO

No decorrer do grupo focal, procedemos a questionamentos que objetivaram instigar as professoras a relatarem suas atuações profissionais e suas experiências em relação ao fracasso escolar. Variadas causas para o fracasso escolar foram apontadas no decorrer da pesquisa de campo e tais dados foram sistematizados em unidades de registro as quais foram entrelaçadas com a pesquisa bibliográfica.

De acordo com a percepção das professoras participantes da pesquisa, a maior causa do fracasso escolar é decorrência da falta de comprometimento da família em

relação ao desempenho escolar de seus filhos.

Os apontamentos e as queixas das professoras ressaltaram, por exemplo, que atualmente há uma “hierarquização de valores” (P03). Essa “inversão de valores” é percebida na função da escola, visto que as instituições escolares apenas devem ensinar conteúdos curriculares e a família tem o compromisso, o dever de educar em relação aos comportamentos. Conforme esse raciocínio, a escola deve ser apenas a transmissora dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Tal entendimento estabelece que o papel da escola se restringe a um caráter meramente instrucional, uma vez que o papel da família é de educar em relação a um comportamento com valores éticos e com princípios de convívio e respeito.

No entanto, como apontado por Gallo (2000), a educação do indivíduo é compartilhada por múltiplas instituições, como a escola, a igreja, a família, a rua, a internet, ou seja, não há como separar educação de instrução.

Educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis (GALLO, 2000, p. 18).

Para esse pesquisador, formar integralmente o aluno implica em não deixar de lado a sua instrumentalização (transmissão dos conteúdos) nem a sua formação social, isto é, o aprendizado de atitudes em relação a liberdade, respeito e responsabilidade. A instrução faz parte da educação, pois educar é “uma questão de método” (GALLO, 2000, p. 20).

No entanto, muitos profissionais da educação compreendem que educar é papel exclusivo da família, tanto que, nas entrevistas e nos grupos focais, constatou-se que as instituições educacionais vêm cobrando das famílias a função que caberia somente a elas no que se refere à rotina, organização, higiene, educação. Uma das professoras argumentou: “eu acho que a família deixa muito para a escola” (P05).

Nas palavras de outra professora, a educação familiar, novamente, é criticada

P02: Na minha escola, por exemplo, nós tivemos três reuniões de pais e a maioria dos pais não foram este ano. Sabe, eu vejo que a escola, está sobrando muita responsabilidade pra escola e pouco os pais fazendo aquilo que é deles, então os filhos não são cobrados, não são, sabe, eles deixam as crianças como querem cada vez mais e eles não têm mais responsabilidade como nós tínhamos antigamente, como nós éramos cobrados.

P05: O que acontece é que não só aqui, mas falando em nível de Brasil, muitos ainda têm uma visão de educação assistencialista, os próprios pais têm esse pensamento, eles vêm dessa linha, eles foram colocados na escola, e vamos falar bem a verdade, porque um trabalhador precisa de um espaço pra ele depositar o filho para poder ir trabalhar então a escola, infelizmente vai levar muito tempo para que essas coisas mudem.

Em seus trajetos antropológicos¹⁷, quando refletem sobre o fracasso escolar, as professoras colaboradoras expressam um imaginário de que o sentido da escola é o de, exclusivamente, transmitir conhecimento científico, e sua função vem sendo desvirtuada para um “espaço [...] para depositar o filho” (P05). As professoras revelam que os pais não têm compromisso com a educação e com o desempenho escolar dos filhos e que não sabem de fato qual é a sua responsabilidade.

A cobrança vem também da família, que é cobrada pela escola. A maior parte dos professores também culpa pais e mães pelo fracasso escolar dos filhos e considera que não há participação suficiente ou, pelo menos, tem um imaginário de que o aluno não irá adiante porque a família não tem como ajudar.

P03: Exatamente, eu acredito que falta compreensão do que é isso, eu, assim nas minhas reuniões procuro deixar muito claro qual é a minha posição enquanto professora, qual é o meu objetivo, qual é a minha obrigação e qual é a deles, e eu sempre deixo muito claro que eu vou cobrar as obrigações deles, e eu cobro, sou assim muito chata porque eu cobro. E quando vêm as cobranças pra mim, eu tenho sempre os meus argumentos, na reunião tal, dia tal, eu coloquei como era a minha aula, quais eram os meus objetivos, e vocês estavam cientes disso, estavam na reunião, então antes de cobrar de mim, façam uma reflexão do que vocês estão fazendo. E mais um ponto importante, todo início de ano na primeira reunião eu pergunto para os pais o que eles querem dos filhos deles na escola, o que eles esperam, por que estão na escola, então, assim, demora um pouquinho pra um ou outro começar a falar e quando começam, entram num consenso e muitos até são bem sinceros que mandam para a escola pra não deixar em casa, eles falam claramente isso, porque não tem com quem deixar em casa.

Aqui, nesse aspecto, nos remetemos a Apple (1982), quando aponta que a escola surgiu para atender às necessidades da nascente burguesia que se constituía

¹⁷ De acordo com Danielle Perin Rocha Pitta, baseando-se na teoria do Imaginário de Gilbert Durand, o trajeto antropológico é o “incessante intercâmbio existente, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”. O trajeto antropológico pode partir tanto da cultura como do natural psicológico, o essencial da representação e do símbolo estando contido entre essas duas dimensões.

na Europa no começo dos tempos modernos. Portanto, a escola elementar surgiu para atender, sobretudo, às necessidades da nascente burguesia que se constituía nesse período, isto é, “as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população” (APPLE, 1982, p. 95).

Sabe-se que o fracasso escolar possui múltiplas causas, com múltiplas repercussões. Patto (1996), em sua pesquisa sobre o fracasso escolar, na década de 80, traz algumas questões que dizem respeito ao meio familiar, quando relata histórias do cotidiano de um bairro de periferia de São Paulo, ocupado por uma população de baixa renda, onde um grande número de mulheres ficava em casa e os homens eram operários semiquilificados que trabalhavam na indústria da construção civil, a grande maioria das famílias pagava aluguel e possuía muitos filhos, condições que influenciavam consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

Nos relatos das professoras participantes da nossa pesquisa, a família aparece em primeiro lugar nas causas apontadas, mas não se trata de uma condição econômica e sociocultural como apontou Patto (1996). Trata-se, na visão de nossas entrevistadas, de uma falta de compromisso ou até mesmo de um descaso, uma negligência da família, dado que esta repassa para a escola e para os professores responsabilidades que seriam dos pais.

Marchesi (2004) denominou essa condição familiar de contraposição de culturas entre família e escola:

[...] aquelas famílias cuja cultura, cujos estilos de vida, de relação e de estímulo estejam mais distanciados da cultura escolar; de seus estilos de vida, de relação e de estímulo constatarão como seus filhos podem encontrar mais dificuldades em seu trânsito pelo sistema escolar. Estão implicados fatores sociais e culturais mais amplos, desde a formação de professores até as atitudes e os valores sociais, o papel da televisão, etc. (MARCHESI, 2004, p. 76).

Ainda de acordo com Marchesi (2004), todos esses fatores atuam juntos, sendo que o choque entre cultura escolar e familiar, além de outras influências de fatores sociais e culturais, é favorável e conspirará para tornar altamente possível a experiência de fracasso em um determinado número de alunos.

Nossas depoentes também apontaram que uma das formas de se superar o fracasso escolar e obter mais avanços na aprendizagem dos alunos seria uma

participação mais efetiva da família, dos pais, na educação escolar dos filhos. Esta se daria por meio da participação nas reuniões de pais, do auxílio nas tarefas escolares, do acompanhamento da agenda escolar, enfim, de sua maior presença nas questões que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

3.2 OS ALUNOS E O MINOTAURO

Nos grupos focais, observou-se que algumas professoras atribuem as causas do fracasso escolar aos alunos, revelando que há em seus imaginários de professoras um aluno ideal, argumentando que estes estão muito desmotivados, não têm volição, estão acomodados, desatentos. Afirmaram, também, que o uso excessivo das tecnologias digitais nos dias atuais se torna uma competição para o trabalho pedagógico e didático do professor.

P01: [...] dá impressão que nada interessa aquela criança ela já tem assim talvez alguma dificuldade, alguma dúvida, mas ela não tem um ânimo, uma vontade de ir pra frente, de aprender, de questionar, de buscar, eu tenho percebido isso com os meus alunos, não são todos igual eu falei, e não é de hoje, é desde que eu atuo na rede eu tenho percebido que as crianças estão assim.

P04: É que na verdade hoje a gente está disputando contra vídeo-game, contra internet, contra as mais variadas tecnologias, e a escola muitas vezes continua com quadros, giz, vamos copiar, por mais que passe alguma coisa interessante, é a facilidade quando você fala da internet, da mídia, a facilidade de eles conseguirem as coisas, porque está assim muito na mão deles, por exemplo, assim, se você pedir pra ler um livro, é muito mais fácil ir lá na internet e pegar a síntese.

Uma das professoras relatou que, apesar de estar sempre buscando metodologias diferenciadas para trabalhar com os conteúdos que incluam dinâmicas, brincadeiras, práticas lúdicas, os alunos atualmente se apresentam “desmotivados”, sem volição para a aprendizagem e para produzir. Ela diz não saber o porquê disso.

Outra professora também afirma que o desinteresse dos alunos, a falta de vontade, acaba gerando o próprio fracasso escolar, a indisciplina e também a violência escolar.

P05: A gente sabe que o fracasso existe né? Porque pelos relatos de colegas tanto da rede estadual, quanto da rede municipal, a fala é uma só, cada vez, eu acho que está aumentando mais o desinteresse dos

alunos, e esse desinteresse está vinculado ao próprio fracasso. Porque, eu enquanto professora, percebo que o aluno quanto mais dificuldade ele tem, mais ele incomoda na sala de aula, porque como ele não consegue atingir a concentração e o nível de entendimento dos demais colegas, o que ele faz? Ele incomoda, se torna indisciplinado, provoca a professora e os demais colegas, é sempre o aluno que está metido em brigas e confusões na escola.

Diante dessas falas, pode-se dizer que, se a escola, o professor deseja transferir a culpa pelo fracasso aos alunos, consegue ter grande êxito, pelo menos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com maior frequência, as falas atribuem a responsabilidade aos próprios discentes (alunos) e às suas famílias, culpabilizando desta forma sempre “o outro” . Os pais não ajudam, ou a criança não aproveita, não tem vontade para aprender.

Os professores se queixam também de que os alunos que apresentam dificuldades e problemas de aprendizagem interferem na aplicabilidade do seu planejamento. Segundo eles, muitas vezes por conta desses alunos, não conseguem cumprir o que foi planejado e avançar com a turma. Outros professores dizem realizar atividades específicas e separadas para esses alunos, de acordo com o seu nível de compreensão e entendimento, para poder avançar nos conteúdos novos com o restante da turma.

Alguns professores também apontaram o fato de que o problema é o aluno, quando em suas salas de aula têm alunos que possuem problemas de aprendizagem, distúrbios, transtornos e deficiências.

Os alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização são frequentemente encaminhados para avaliação e diagnóstico psicológico, neurológico e psicopedagógico. Professores, coordenadores e demais profissionais da escola anseiam por um lugar para onde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo ou um parecer revelador das causas individuais dessas dificuldades.

Os “exames psicológicos” quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas. Assim, são os alunos individualmente que no imaginário da escola e do professor não têm capacidade de aprender, são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das

dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes.

Retomamos Aquino (1997), quando aborda a questão do embotamento institucional da escola

Qualquer profissional ou teórico que tenha imediata ou mediamente o contexto escolar como fonte de indagação pode verificar a frequência com que essa figura, a nós polêmica, dos “alunos-problema” tem se destacado no discurso dos protagonistas escolares. São eles quase sempre diagnosticados como portadores individuais de algum desvio das normas escolares clássicas, enquadráveis em um vasto espectro de anomalias mentais e/ou morais (AQUINO, 1997, p. 93).

Como compreender, então, o comportamento e a aprendizagem de um suposto “aluno-problema”? Qual seria um diagnóstico considerado factível e, mais ainda, um prognóstico consequente para ele?

Quando um aluno é encaminhado a um pediatra, psicólogo, psicopedagogo, ou qualquer outro especialista, para que um distúrbio de ordem cognitiva ou até mesmo comportamental, como aqueles muitos que se abrigam sob o ambíguo rótulo de “problema de aprendizagem”, seja tratado, está-se pedindo explicitamente para que um profissional externo às relações escolares, e, portanto ausente delas, dê conta do enfrentamento de um quadro sintomático cujas causas remetem à interioridade mesma do cotidiano escolar, ou seja, suas relações constituintes e, em particular, à relação professor-aluno (AQUINO, 1997, p. 93).

Refletindo sobre essa afirmação de Aquino (1997), não estariam os professores desconsiderando as tensões que envolvem a relação professor-aluno e que isso faz parte de seu trabalho? Os laudos e diagnósticos não seriam uma forma de o professor ficar acomodado e criar um imaginário de que esse aluno diagnosticado por ter um problema de aprendizagem não consegue avançar e acompanhar os demais alunos da turma? Poderia o professor estar buscando uma razão que esteja fora da sala de aula para dificuldades e problemas de seus alunos?

Refletindo sobre o labirinto, o Minotauro e suas relações com a escola e o fracasso escolar, que encaminhamentos ou atitudes o professor deveria estabelecer nesses casos de “aluno-problema” mencionados por eles próprios e por Aquino? Araújo (2014) afirma que o labirinto seria a figuração mítico-simbólica do segredo, um lugar misterioso, secreto e enigmático e que por vezes pode suscitar sentimentos de

duplo sentido, como pavor/fascínio, receio/curiosidade, desejo/não-desejo, entre outros mais. O pesquisador também afirma que o labirinto contém em si o “problema” e a “solução”:

Se é verdade que o labirinto contém em si o “problema” e a “solução” e, por conseguinte, exige inteligência e intuição para quem se confronta com os obstáculos sucessivos em labirintos físicos ou psicológicos. O mesmo vale para o detentor do segredo de que algo simples e mesmo oco se pode metamorfosear em algo de viscoso, de labiríntico, mais ou menos empedernido, e com conseqüências tão incontroláveis que apenas o aparecimento de um fio de Ariadne poderá minimizar, senão mesmo oferecer a “solução” ou via(s) de “solução”. Se é verdade que todo o labirinto tem o seu centro, podemos questionar se o mesmo também não será válido para o segredo e, se assim for, que forma revestirá ele? Ou será que aquilo que define o segredo é precisamente ele não ter um centro, à semelhança do labirinto do Minotauro, mas vários ou nenhum (ARAÚJO, 2014, p. 115).

Araújo (2014) sugere a partir da metáfora do labirinto que é nele mesmo que o professor irá encontrar a “solução” para o seu problema ou, aqui, no caso da nossa pesquisa para o “aluno-problema” indicado pelos professores. Nessa perspectiva, ele deve utilizar como meio inteligência, percepção e intuição para desenrolar os fios de Ariadne e encontrar a saída do labirinto. Como todo o labirinto tem o seu centro, assim também é o segredo; cabe ao professor chegar ao centro do segredo para compreendê-lo e desvendá-lo.

As contribuições de Morin (2011) também são pertinentes aqui, quando aponta que todo o conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente, e que a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana.

O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que conhece nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente, assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes

(MORIN, 2011, p. 43-44).

É isso que Morin (2014) pretende demonstrar quando fala da desunião entre o pensamento científico e o pensamento humanista. O professor muitas vezes não se dá conta dessa desunião e do por que o processo de ensino e de aprendizagem está se tornando desinteressante ou difícil para o seu aluno. Desse modo, muitas vezes atribui ao próprio aluno a culpa pelo fracasso ou insucesso na escola.

3.3 AS PROFESSORAS, O LABIRINTO E O MINOTAURO

Outra hipótese para justificar o fracasso escolar surgiu também no decorrer das entrevistas semiestruturadas individuais. No momento do grupo focal, não haviam sido reveladas falas em que o próprio professor e a escola são apontados como culpados pelo fracasso escolar dos alunos. As professoras entrevistadas relatam:

P03: Eu percebo que o fracasso escolar acontece nas escolas, mas eu percebo que também depende muito da ação do professor, por exemplo, na minha sala eu faço de tudo pra que ele não aconteça atingir o maior número de alunos que saiam aprendendo. E acredito que ele possa ser superado com trabalho, conteúdo, instrumentalizar o aluno, assim, separa o que é conteúdo do que não é realmente relevante na escola isso supera o fracasso escolar, com certeza.

P05: No meu ponto de vista falta comprometimento por parte de alguns professores, professores desmotivados, ou por vezes acomodados mesmo, um certo mal-estar docente que atinge alguns professores, além da falta de valorização e baixos salários.

P07: Descompromisso profissional é uma das maiores causas, a falta de compromisso do professor, podem me crucificar, falar o que quer, mais eu vejo assim se o professor fosse um pouco mais comprometido com a causa de ensinar, de realmente instrumentalizar o aluno o fracasso escolar não estaria desta maneira não, é claro que tem toda uma questão das políticas públicas, da questão de você ter acesso aos materiais pedagógicos, mas acho assim que o compromisso que o professor tem que ter, eu acho que isso é o que mais interfere.

Há, no entanto, dois grupos de professores definidos aqui, o primeiro atribui o fracasso escolar a causas internas, quer dizer, ao estilo de ensino dos próprios professores, aos conteúdos. São professores mais críticos com a sociedade, acreditam que os professores não valorizam suficientemente os alunos com dificuldades de aprendizagem, consideram estes alunos menos felizes e capazes,

mas confiam mais do que seus colegas em suas possibilidades de trabalho.

O segundo grupo é o de professores que atuam na área há mais tempo, tem mais experiência e, portanto, mais idade. Seu imaginário de fracasso escolar reforça a atribuição externa vinculada ao pouco esforço do aluno, destaca ainda mais a função seletiva do sistema educacional, os maiores problemas sociais pessoais e familiares destes alunos. Além disso, culpam também os cursos de formação de professores, justificando que os professores recém-formados não chegam com a preparação suficiente para exercer a função.

André (2012) analisa essa questão levando em conta os fatores contextuais, pois segundo ela as investigações sobre os fatores contextuais e suas consequências para a ação pedagógica têm colocado em evidência a questão da identidade profissional. Isso pode provocar diferentes reações nos professores, influenciar a imagem que eles têm de si próprios e de seu trabalho profissional e provocar uma crise de identidade, conduzindo, inclusive, à autodepreciação pessoal e profissional.

A visão que o professor tem de si mesmo, como pessoa, pode influenciar seu trabalho de sala de aula, pois, ao exercer a tarefa de ensinar, ele também está se mostrando aos alunos, talvez como uma pessoa rígida ou flexível, compromissada ou não com o que faz (ANDRÉ, 2012, p. 127).

Segundo Maffesoli (2010) e sua sociologia compreensiva que elege por campo de estudo o cotidiano, as aparências têm formas múltiplas, as quais compõem o jogo social e constituem o formismo.

De fato, a prevalência da aparência é, de um lado, uma realidade (um conjunto de realidades) suficientemente verificada para que seja levada a sério. E, do outro, uma constante antropológica que se encontra em lugares e em tempos diversos. A teatralidade dos corpos que se observa hoje em dia é apenas a modulação dessa conduta: a forma esgota-se no ato, é pura eflorescência, basta-se a si mesma. Inúmeros são os domínios onde isso é observável. Nos que fazem disso profissão, com certeza: da moda à publicidade, passando pelas diversas imagens midiáticas (MAFFESOLI, 2010, p. 135-136).

Portanto, as falas das professoras são pautadas em sua experiência de vida, no seu cotidiano pedagógico, na sua realidade social, num ambiente como a escola as pessoas observam umas às outras, ouvem e analisam experiências, vivem a “teatralidade” dos corpos e, a partir disso, criam seus imaginários e suas suposições

em relação à prática e ao trabalho pedagógico dos colegas que dividem o mesmo ambiente de trabalho. Para Maffesoli (2010, p. 139), a teatralidade favorece o que é vivido, e neste “vasto jogo tudo é bom, cada elemento tem seu lugar, e vale ao mesmo tempo, por si mesmo e pelo conjunto que ele contribui para criar”.

As professoras também atribuem problemas ao trabalho do coordenador pedagógico, que deveria contribuir com o professor no enfrentamento das questões que dizem respeito ao fracasso escolar. No momento em que foi levantada a questão sobre o trabalho do coordenador pedagógico com relação ao fracasso escolar, inúmeros apontamentos surgiram como o fato de o coordenador estar desempenhando hoje um papel extremamente burocrático, preenchendo fichas, relatórios e atas solicitados pela secretaria de educação, ou encontrar-se atarefados no atendimento aos pais de alunos com problemas de aprendizagem.

P02: Elas, as coordenadoras reclamam muito da questão burocrática que elas têm que enfrentar na secretaria de educação, que é na coordenação no caso, às vezes, pelo menos é o que me passam, às vezes quer pegar o aluno, quer ajudar, mas tem tanta coisa burocrática pra fazer lá, documento disso, documento daquilo, que a secretaria de educação pede e daí às vezes não tem esse tempo, elas reclamam muito que é muita coisa pra fazer né, não tem tempo para estar mais presente em sala de aula ajudando.

P01: Às vezes tem tanto fogo pra apagar que o nosso aluninho com dificuldade, vai ser olhado quando der um tempo, aí dá uma passada lá na sala, pega ele pra fazer uma avaliação, pra sondar, pra ver até onde ele vai, se ele consegue avançar, eu acredito que é assim.

P05: Olha, eu acho que quando o coordenador não tem um papel efetivo na orientação do professor, conseqüentemente um trabalho depende do outro, quando um trabalho depende do outro, se o teu trabalho é vinculado ao trabalho do coordenador, você precisa da orientação, da mediação dele com relação a diversas coisas, inclusive quando você não sabe mais o que fazer para poder fazer a turma avançar, você deveria ter aquele auxílio e você não tem, você fica sozinha, eu fiz tudo o que eu podia, o que eu sabia, nesse caso penso que o papel do coordenador pedagógico é fundamental.

P06: Eu já tive coordenadores muito competentes, muito bons, com os quais eu aprendi muito, mas atualmente hoje eu não vejo que, por exemplo, na minha prática não existe, quando eu levo algum problema para o coordenador, algum caso de aluno com problema ou com dificuldade de aprendizagem, ele não sabe o que fazer, está sabendo menos do que eu, então fica difícil.

Diante dessas falas, retomamos Maffesoli (2010) e trazemos o que ele

denominou de “*persona*”, que são os diferentes papéis sociais que os indivíduos interpretam na sociedade, as diversas máscaras colocadas pelos sujeitos na teatralização da vida cotidiana. Um indivíduo pode ser várias *personas*; por exemplo: na escola, temos o professor, o coordenador pedagógico, o diretor, mas fora da escola, essas mesmas pessoas vivem outros papéis, na família ou nas “tribos”, grupos dos quais participam. Maffesoli utiliza os termos “*persona*”¹⁸ e “arquétipo”¹⁹ baseado no psicólogo suíço Carl Gustav Jung, fundador da psicologia analítica.

A *persona*, enquanto arquétipo vive e repete os instintos criadores coletivos. Enquanto máscara, ela coloca em cena, ou participa da encenação dos tipos gerais. [...] A máscara (*a persona*) permite representar o pavor ou a angústia, a cólera ou a alegria... em afetos que só valem porque são coletivos. Na teatralidade geral, cada um, em graus diferentes, e em função das situações particulares, desempenha um papel (papéis) que o integra(m) ao conjunto societal. É isso que funda a dialética corpo/corpo social, tão pouco levada em conta pelas ciências sociais (MAFFESOLI, 2010, p. 151).

Maffesoli (2010, p. 140) aponta que levar em conta o panorama da existência social é ter uma importante fonte de informação, por isso ele sempre enfatiza o cotidiano. Nesse sentido, o pesquisador deve criar novas noções dentro da perspectiva fenomenológica que deem conta da diversidade e da especificidade humana. Integrar o cotidiano “às nossas análises sociais é reconhecer que as leis, ou pelo menos as tendências que o regem, não deixam de trazer um excedente de conhecimento à dinâmica das sociedades”.

Para Maffesoli, essa estrutura antropológica que é a aparência é causa de uma intensificação da atividade comunicacional. Para os sujeitos viverem os papéis sociais e a aparência, eles necessitam do outro; esta é uma maneira de formar sociedade.

[...] é bom lembrar que a sociedade não é somente contratual, mas que repousa também sobre a criação e partilha das imagens. E é isso

¹⁸ A palavra *persona* significa originalmente uma máscara usada por um ator e que lhe permita compor uma determinada personagem numa peça. Na psicologia junguiana, o arquétipo de *persona* atende a um objetivo semelhante: dá a um indivíduo a possibilidade de compor uma personagem que necessariamente não seja ele mesmo. *Persona* é a máscara ou fachada ostentada publicamente com a intenção de provocar uma impressão favorável a fim de que a sociedade o aceite. Também pode ser denominada arquétipo da conformidade.

¹⁹ Os conteúdos do inconsciente coletivo denominam-se arquétipos. A palavra arquétipo significa um modelo original que conforma outras coisas do mesmo tipo. Como sinônimo, temos protótipo. Os arquétipos são, de acordo com sua definição, fatores e motivos que coordenam elementos psíquicos do sentido de determinadas imagens (que devem ser denominadas arquetípicas) e isso sempre de maneira que só é reconhecível pelo efeito.

que a teatralidade do corpo coletivo indica com força. [...] Pode parecer obscuro assinalar que, de um lado, a profundidade da realidade social mascara-se e desvela-se na superfície das coisas, e que, de outro lado, esse procedimento isenta o indivíduo de toda responsabilidade. Mas, como corolário, essas constatações permitem liberar o papel da pessoa (persona) na teatralidade geral, em particular, ressaltando que ela encontra sua realização numa ética coletiva. Ficando entendido que, na maioria das vezes, trata-se de uma ética de grupo restrito (MAFFESOLI, 2010, p. 153-154).

Essa ética de grupo restrito que Maffesoli apresenta é o que acontece no espaço da escola, na teatralidade geral e nas aparências vividas no dia a dia na realidade social desse espaço.

Outro grupo das professoras colaboradoras demonstrou uma percepção diferente acerca do trabalho do coordenador pedagógico, porém, foi um grupo menor. De acordo com seu ponto de vista, o coordenador pedagógico tem realizado bem o seu trabalho, contribuindo com a prática do professor e realizando intervenções no sentido de ajudar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

P03: Lá na minha escola a minha coordenadora é bem presente na sala de aula, tanto é que no pré-conselho ela sempre dá um jeito, se por ventura a gente precisa faltar na escola, ela se dispõe geralmente a ficar no lugar da gente. E quando você vai no pré-conselho, que você vai falar dos alunos, ela sabe quem é, a mesma dificuldade que você percebe e sente naquele aluno, ela também percebe, porque ela vai pra sala de aula, pelo menos eu, não tenho queixa do trabalho da coordenadora.

P04: Lá na nossa escola também, a coordenadora é sempre presente em sala de aula, sempre ajudando o professor com aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem, ela vai lá, senta do lado do aluno, verifica qual é a dificuldade juntamente com o professor. Depois em outro momento conversa separadamente com o professor, e aí ajuda a resolver junto o problema, a dificuldade. Indica textos e atividades que podem ajudar o professor a trabalhar com aluno.

Nesse aspecto do trabalho do coordenador pedagógico, pode-se dizer também que temos dois grupos distintos de professores e que os relatos nos transmitem a ideia de que existem diferentes formas de atuação nas coordenações pedagógicas. De acordo com as depoentes, alguns são comprometidos com a função que exercem e com o trabalho pedagógico e, na medida do possível, realizam uma mediação entre as ações do professor e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Outros, porém, ficam presos à função burocrática e aos atendimentos familiares e não conseguem

contribuir de uma maneira efetiva para enfrentar as dificuldades vivenciadas pelos professores no contexto da sala de aula.

3.4 A SOCIEDADE E O MINOTAURO

A crise vivenciada pela nossa sociedade no momento atual também foi apontada como uma das causas do fracasso escolar. Na verdade, todo um conjunto político, econômico, ideológico e multicultural foi colocado em questão no momento do grupo focal e das entrevistas.

P03: Eu ainda atribuo o fracasso escolar que perpassa a família, a escola, a secretaria de educação, eu acredito que o fracasso escolar vai muito mais além, envolve mais questões. Também não adianta dizer que o fracasso escolar está atrelado só ao pai, porque tem a questão social, então eu acredito assim que a gente vive num mundo que teria que mudar muito mais coisas pra tentar atingir também um sucesso contra o fracasso escolar, que não esteja só atribuindo à família, só a escola ou ao professor, existe todo um sistema, existe toda uma sociedade por fora, eu acredito que vai além, não apontar assim só a instituição, só o professor, só a família, é um conjunto que tem que trabalhar junto ali para que se mude essa realidade do fracasso escolar, na minha opinião, vai bem mais além.

P05: Mas quando eu falo do problema social, eu não foco assim no financeiro, eu falo assim de um modo geral, de lei, de justiça, de política, de muita coisa envolvida né?! No geralzão, em tudo e é claro também na família, então é família, a escola, é o sistema, é a própria criança. Então pra mim quando eu falo em sociedade, social, eu não estou falando da classe social, eu estou falando do geralzão, e eu acredito que tem sim, que tem maneira, que já está havendo mudanças, e que a gente já tem visto alguns resultados positivos e eu acredito na grande mudança sim, inclusive nessa própria discussão que estamos tendo aqui, a sua pesquisa já é um início de preocupação que pode haver uma mudança sim.

P07: O fracasso escolar é uma via de mão dupla, porque acaba sendo o sistema, a sociedade, os problemas sociais, acaba sendo o professor, a metodologia, e a criança reprova, não atinge os objetivos, é tudo muito amplo e abrange muitos aspectos.

P02: A palavra fracasso tem um peso muito forte, é um termo pesado. E a sociedade por si só está vivendo um momento de fracasso, é um fracasso ético, político, moral e os alunos que apresentam mais dificuldades na escola são os que mais sofrem com essa desestrutura e com esse fracasso que assola a sociedade, já não tem o apoio da família a família não está interessada, e aí delega pra escola fazer o papel da família e daí o fracasso vai só aumentando.

P01: E não é só a família que delega pra escola, a sociedade, o sistema de um modo geral joga tudo pra escola. Esse sistema do PACTO, por exemplo, você fica de mãos atadas, porque muitas vezes você acaba tendo que aprovar alunos que não sabem nem o alfabeto, por exemplo, eu fico revoltada com isso.

P06: Também muitas vezes por uma questão econômica da própria escola, porque quanto menos você reprova mais a escola recebe em nota do IDEB e aí o valor destinado em dinheiro pra escola aumenta. Ou seja, a própria instituição de ensino já está um fracasso, e as coisas erradas começam acontecendo aqui dentro da própria escola, e por quê? Porque o sistema obriga.

P08: Na verdade, a educação está bastante fragmentada, então assim, o fracasso escolar, vejo eu, dentro desse sistema que nós temos, dessa organização da educação, mas nós vemos assim, alguns trabalhos pontuais em algumas escolas, realizados por alguns profissionais que dão certo, mas isso não é a totalidade, isso é uma situação fragmentada, então esse fracasso, realmente ele acontece, e nós verificamos isso também, nessa escola, em outras escolas em que eu já estive, então vai depender também do espaço onde a escola está inserida, nas escolas que estão mais distantes do centro, as escolas que são menos visualizadas, as escolas periféricas, é onde é mais recorrente a situação de fracasso escolar, porque muitas vezes essas escolas acabam por fazer um trabalho de assistência.

Sobre as causas sociais que as professoras atribuem ao fracasso escolar, podemos trazer noções de representação social que de acordo com Marchesi (2004) apontam fundamentalmente para as ideias que determinado grupo social compartilha sobre um fenômeno social específico. No caso em questão, essas representações sociais se aprofundam no mundo das relações, da intersubjetividade e da consciência coletiva. Segundo Marchesi (2004), nesse conceito de representação social, se entrelaçam múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e valorativas, que os indivíduos vão articulando por meio de sua experiência, por sua comunicação e por suas relações sociais.

Finalmente, a representação social, está relacionada com a circunstância específica das pessoas, o que aponta para a dependência de sua situação social. A representação social não tem, portanto, um caráter universal, mas se constrói de forma específica por cada grupo social. Tendo em vista que distintos grupos ou setores sociais têm experiências e comunicações diferenciadas, é previsível inferir que suas representações sociais não serão as mesmas (MARCHESI, 2004, p. 125).

Assim, alguns atribuem a culpa ao sistema capitalista e de exploração em que vivemos, outros vão dizer que a falha está nas políticas públicas e na corrupção dos

políticos. No momento histórico em que vivemos, são fortes também as discussões sobre as questões ideológicas de fundamentalistas religiosos, de gênero e de raça, enfim de toda diversidade cultural. Além disso, destacam-se questões relacionadas ao feminismo, ao machismo e à luta por respeito e por direitos iguais. Em síntese, são várias e complexas as situações sociais que envolvem o humano e, como já diria Nietzsche (2005), não devemos nos espantar com nada que for humano.

Acho que cada pessoa deve ter uma opinião própria sobre cada coisa a respeito da qual é possível ter opinião, porque ela mesma é uma coisa particular e única, que ocupa em relação a todas as outras coisas uma posição nova, sem precedentes. Mas a indolência que há no fundo da alma do homem ativo impede o ser humano de tirar água de sua própria fonte. – Com a liberdade de opiniões sucede o mesmo que à saúde: ambas são individuais, não se pode criar um conceito de validade geral para nenhuma delas. O que um indivíduo necessita para a sua saúde é, para um outro, motivo de doença, e vários caminhos e meios para a liberdade do espírito seriam, para naturezas superiormente desenvolvidas, caminhos e meios de servidão (NIETZSCHE, 2005, p. 177).

Em suma, o indivíduo tem muita dificuldade para imaginar e criar, por isso necessita sempre ouvir uma opinião, analisar um fato do ponto de vista do outro. Nietzsche diz que esse é um dos principais defeitos homem ativo.

Podemos concordar, então, com Marchesi (2004, p. 125), quando afirma que “o fracasso escolar é um fenômeno social sobre o qual a maioria das pessoas, especialmente aquelas que têm relação com o sistema educacional, construíram determinada representação”.

Com relação ao sistema da não reprovação e da aprovação automática no ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano, constatamos que isso é algo imposto pelo sistema de governo e que acaba deixando a escola de “mãos atadas” como relatou uma das professoras. Não se reprova o aluno que não teria condições de passar de ano devido à preocupação com a nota do IDEB e a verba que vem para a escola no ano seguinte e se aprova no ciclo de alfabetização (PNAIC) porque não é mais permitida pela lei a reprovação da criança antes do terceiro ano do Ensino Fundamental.

3.5 O ORÁCULO NO IMAGINÁRIO DAS PROFESSORAS

O Oráculo, ou o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, como já dito anteriormente é a ferramenta que conduz o trabalho pedagógico do professor. Os professores muitas vezes o consultam a fim de encontrar respostas para suas dúvidas no decorrer do trajeto do labirinto.

A resposta oracular é sempre convite para olharmos a vida poeticamente, onde podemos ver beleza em cada lágrima e em cada suspiro de dor. A beleza não é aqui um ato de alegria, um ato de espantar aquilo que parece ruim e atrair aquilo que parece bom. Ver beleza é uma ação hermenêutica que busca compreender os sentidos em cada passo e em cada face vivida e experienciada, sem fazer uma pré-seleção do que seja bom ou ruim (CELORIO, 2014).

A reflexão de Celorio (2014) nos instiga a apreender as conotações, boas ou ruins, que o currículo tem a partir do imaginário das professoras entrevistadas. Qual a compreensão de tais profissionais acerca do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel? Como provocações para que as professoras falassem a esse respeito no momento do grupo focal, foram pensadas três questões. Na primeira questão, foi perguntado às professoras se na proposta do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel era contemplada a questão do fracasso escolar. Diante disso, surgiram as seguintes falas:

P02: Ele fala, mais é uma atividade grande de contemplar isso, trabalhar isso, eu tenho muita dificuldade de trabalhar com o currículo.

P01: Eu não vejo que seja contemplada, mas eu percebo que o currículo, ele trabalha com a possibilidade de toda criança aprender, toda criança aprende, e realmente segundo Vigotski toda criança aprende na interação social, então não vai estar pautado, eu acho que é por causa do embasamento teórico, por isso que não vai estar pautado.

P05: Na verdade, aquilo que foi posto no currículo está num patamar muito além do que é a realidade, porque na verdade se a gente for analisar a questão de preparar a criança, de ser crítico e isso e aquilo, sabe a gente se frustra né?! Porque você até tenta, tenta levar o materialismo em sua essência, mas é bem difícil, até porque eu às vezes me sinto bem despreparada para atingir os objetivos sabe, e daí se eu professora me sinto despreparada para planejar as minhas aulas diante daquele currículo, olha tem que chegar aqui, imagina como se sente a criança que é alvo da minha insegurança.

P07: Eu acho o currículo muito bonito no papel, mas na efetividade mesmo eu acho que ele é pouco funcional, poderia ser repensado, analisado, olha não deu certo aqui, ali, então deveria dar uma

estruturada para ver se adéqua mais a nossa realidade de escola, de chão de escola.

P03: O currículo só dá o conteúdo, não fala em fracasso escolar, a proposta é: todo mundo faz, todo mundo consegue e todo mundo é capaz, é tudo lindo e maravilhoso no papel, não existe fracasso até porque a criança é mediada, é ajudada então se ela não aprender e não for mesmo pra frente, a culpa é do professor que não realizou o processo de mediação.

Percebe-se no imaginário das professoras certo grau de dificuldade na aplicabilidade do currículo aliado aos conteúdos e ao planejamento realizado por elas. As professoras também relataram que muitas vezes a escolha do livro didático para se trabalhar em sala de aula não está de acordo com os fundamentos e conteúdos contemplados no currículo e que isso torna o planejamento das aulas mais difícil ainda. Outro aspecto também revelado é que os professores não têm clareza acerca do método materialismo histórico e dialético que fundamenta o currículo. Além disso, a primeira professora que argumentou que o currículo contempla a questão do fracasso escolar não soube responder que parte do currículo abordaria tal questão quando foi questionada a respeito.

Ressaltamos novamente que, no momento da pesquisa documental, o termo “fracasso escolar” não foi encontrado no currículo. O documento sugere, fundamentado na psicologia histórico-cultural de Vigotski, que todo ser humano tem a capacidade de aprender dentro de seu tempo e de suas limitações e que o papel da mediação desenvolvido pelo professor é fundamental para que isso ocorra.

Em relação a constar no currículo discussões relacionadas à reprovação ou aos encaminhamentos que a rede municipal e a escola têm feito com relação a isso, as professoras se referiram muito aos números:

P02: No currículo, sobre reprovação? (expressão de espanto) Ai, agora eu não tenho, não posso te dar certeza, mas assim a reprovação ela não vai acontecer até o terceiro ano, isso é fato né, por causa do PACTO.

P01: Mas vamos lá, então pensa-se na reprovação no início do ano, é isso vamos pensar na reprovação desde o início do ano já, e o ano inteiro pensando na reprovação, não chegar lá no final do ano e falar que só pode reprovar tantos.

P05: Dá a impressão que o aluno é apenas um número, e a única coisa que interessa é a nota do IDEB, às vezes você está meio assim, você sabe que o aluno é bom, mas você tem consciência que no

próximo ano ele não vai conseguir acompanhar, que ele precisa de algo mais, e daí a coordenadora vem e fala assim pra você “você tem certeza que a gente vai segurar ele porque esse daí ano que vem”, daí quando ela começa a explicar, daí você já desistiu, porque você vê que não tem mais jeito, a gente cansa sabe, de falar, não dá mais.

P04: Posso estar equivocada, mas realmente no currículo não me lembro de ter lido e nem de ter estudado nada sobre a reprovação.

Para Morin (2014, p. 89), a organização das disciplinas no currículo torna o ensino fragmentado. Essa organização disciplinar não possibilita a interdisciplinaridade como é pretendido no currículo da SEMED, pois isola as partes de um todo, “eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação”.

Morin propõe que a educação escolar rompa com essa lógica, com vistas a viabilizar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que existem hoje. Segundo ele, se os currículos não começarem a levar essas questões em conta, o ensino será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

A educação e os currículos também deveriam contemplar uma “aprendizagem cidadã”, conforme termo utilizado por Morin (2014, p. 65). Um dos principais objetivos da educação é ensinar valores, que são incorporados pela criança desde muito cedo. É necessário mostrar à criança como ela deve compreender a si mesma, para que possa compreender as outras crianças e também a humanidade no geral.

É claro que alguns professores irão discordar dessa proposição de Morin (2014), como aqueles que no momento do grupo focal revelaram um imaginário de que eles hoje estão fazendo o papel dos pais, ensinando valores, respeito e ética. Nesse sentido, há de se concordar com este autor que é necessário que os professores passem por uma reformulação do pensamento pedagógico e que novos valores sejam incorporados a sua prática.

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2014, p. 65).

Morin (2014) também sugere que a educação deve ser um despertar para a

filosofia, para a literatura, para a música, para as artes, porque tudo isso preenche a vida; e o verdadeiro sentido da educação deveria ser este, o de preencher a vida.

Porém, para preencher a vida, é necessário que se chegue à compreensão humana, o que por vezes é algo complexo e nada fácil de atingir. Tais aspectos não são contemplados pelos currículos. Por isso, Morin (2015) apresenta dois exemplos de compreensão: a compreensão intelectual e a compreensão humana.

A compreensão intelectual seria aquela compreensão do sentido do discurso do outro, de suas ideias e de sua visão de mundo. “Existe a ignorância dos ritos e costumes da outra categoria ou classe social. Principalmente os ritos de cortesia que, inconscientemente, podem levar a ofender alguém ou degradar a si mesmo aos olhos do outro” (MORIN, 2015, p. 72).

Já a compreensão humana, de acordo com Morin (2015), vai além da explicação, implica uma parte subjetiva irreduzível. Essa compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana.

Neste caso, é preciso considerar a diferença entre explicar e compreender. Explicar é considerar uma pessoa ou um grupo como um objetivo e aplicar-lhes todos os meios objetivos de conhecimento. Por vezes, a explicação pode ser suficiente para a compreensão intelectual ou objetiva. Ela é sempre insuficiente para a compreensão humana (MORIN, 2015, p. 73).

A compreensão humana será sempre intersubjetiva e requer abertura para o outro, empatia, simpatia, o que seria necessário na relação mestre-discípulo, mas também não se encontra nos currículos.

Entendemos, na pesquisa documental e nas falas das professoras colaboradoras, que o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel não trabalha com a possibilidade de fracasso escolar, da não aprendizagem e da reprovação, pois tais aspectos não estão contemplados no documento em função de a proposta estar ancorada no materialismo histórico e dialético e na psicologia histórico-cultural.

Em relação à reprovação, não consta nada de efetivo nos encaminhamentos internos da escola. O aluno, quando identificado com dificuldades de aprendizagem, é encaminhado para o reforço escolar em contraturno na escola, o que muitas vezes não é suficiente para solucionar os seus problemas de aprendizagem. Caso seja reprovado, solicita-se ao professor regente que faça um relatório, uma espécie de

cronograma das ações que foram desenvolvidas com este aluno para mediar e ajudá-lo a superar as dificuldades de aprendizagem.

Ao ser questionada sobre a contribuição da aplicação do currículo como sugere a proposta na superação do fracasso escolar, uma das professoras fez a seguinte consideração:

P04: Superado? Muito pelo contrário, o nosso currículo tem que ser realimentado, então o que acontece é que ele não é conhecido, ele não é lido, ele não é usado, não é compreendido, ele é um livro onde se considera literalmente só os conteúdos que estão ali, guarda-se no armário e ali ele fica.

Muito embora a professora P04 considere que o problema é a falta de conhecimento do documento, as considerações das professoras revelam mais fortemente que existem dificuldades para a aplicabilidade dessa proposta curricular. Algumas utilizam eventualmente e outras ainda não fazem uso – como relatou a professora, “guarda-se no armário e ali ele fica” (P04).

O currículo, como documento orientador ou como oráculo a ser consultado, não faz parte de fato da prática do professor no dia a dia, pois segundo relatado pela depoente P05 a proposta curricular não corresponde à realidade e os objetivos estabelecidos nesse documento não são alcançáveis dadas as condições de trabalho e a escassa formação continuada.

Muito embora na introdução do documento curricular da SEMED esteja escrito que foi amplamente discutido “nas bases” e que foi aprovado por “todos”, observamos que as professoras o conhecem pouco e algumas não sentem necessidade de consultá-lo. As professoras se queixam de não receber formações continuadas para a atualização de metodologias e formas de operacionalizar o currículo. A falta de formação continuada no município de Cascavel vem ocasionando, inclusive, óbices para a progressão de níveis.

Outro aspecto discutido nas entrevistas e nos grupos focais diz respeito aos encaminhamentos do currículo em relação ao fracasso escolar. Foram unânimes as respostas que afirmaram que não consta no currículo nenhuma consideração para as situações que envolvem o fracasso escolar. As professoras ressaltam que, em relação às reprovações, as coordenações assinalam que não devem reprovar, mesmo que o aluno não tenha aprendido o que estava previsto para o ano em que estava matriculado.

Ainda que, nas entrevistas e nos grupos focais, as profissionais considerem a importância do currículo para a atuação docente, revelam uma contradição quando, na mesma entrevista e grupo, afirmam que não o usam e algumas sequer o conhecem. Portanto, é difícil afirmar que o currículo poderia estar atrapalhando a prática docente, pois ele não é conhecido por todas e também não é usado. Desse modo, podemos entender que o fracasso escolar está muito mais relacionado à organização curricular, que ainda persiste no modelo Comeniano do século XVII, uma organização disciplinar e fragmentada que correspondeu ao tempo histórico de Comenius²⁰.

²⁰ Foi um inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação. É considerado o fundador da didática moderna.

4 OS FIOS DE ARIADNE: TECENDO COM EDGAR MORIN E MICHEL MAFFESOLI

Se pensarmos que há uma similitude entre labirinto e segredo, bem como aquilo que define a natureza íntima do labirinto é que ele contenha o seu segredo, quantas vezes indecifrável na ausência de fios de Ariadne, importa agora indagarmos do seu interesse educacional à luz de um imaginário aberto aos símbolos configuradores da cultura humana e, conseqüentemente, da educação, sabendo que a relação Mestre-Discípulo é precisamente um desses símbolos.

Alberto Filipe Araújo



Disponível em: <<http://www.duniverso.com.br/fios-de-ariadne/>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

Na mitologia grega, Ariadne é a filha do rei Minos e da rainha Pasífae. Ela se apaixona por um jovem chamado Teseu, que é o jovem que conseguirá derrotar o Minotauro no labirinto. “No momento em que Teseu chega em Creta para enfrentar o Minotauro, com os jovens entregues como tributo pelos atenienses, Ariadne se apaixona violentamente por ele” (BRUNEL, 2000, p. 82).

Teseu é um jovem muito corajoso, irá enfrentar o Minotauro e finalmente

derrotá-lo. Preocupada com o retorno de Teseu do labirinto, a jovem Ihe entrega um novelo de fios feito pelo engenhoso Dédalo, para que o amado encontre a saída do labirinto. Ele deverá ir desenrolando os fios na medida em que entra no recinto para saber como retornar depois.

Antes de conhecer Ariadne e enfrentar o Minotauro, Teseu havia procurado orientação e conselho no Oráculo de Delfos, para saber se sairia vitorioso ou não. A resposta do Oráculo foi de que ele deveria ser ajudado pelo amor para vencer o Minotauro. E assim aconteceu. Porém, apesar de toda paixão demonstrada por Ariadne e da ajuda que recebeu Teseu, ao vencer o Minotauro, e sair do labirinto não fica com Ariadne.

A aventura de Ariadne começa, para nós, no momento em que ela se apaixona por Teseu. Mas em três momentos nessa aventura, Ariadne é sucessivamente a iniciadora do herói, a amante abandonada, a mulher desposada pelo deus. Estas três histórias fazem dela uma figura exemplar de mulher e mais precisamente de mulher que ama. Ela é a apaixonada, cujo segredo se encerra em uma sabedoria desconhecida, um sofrimento sem nome, uma divindade que excede. Na feminilidade radical de sua paixão amorosa, permanece um ponto escuro que escapa para sempre aos homens (BRUNEL, 2000, p. 82).

Utilizamos o mito de Ariadne como metáfora. Nesse sentido, o novelo de fios entregue por ela a Teseu para que encontre a saída do labirinto corresponde ao novelo de fios que os professores podem fornecer aos seus alunos com vistas a propiciar uma saída do labirinto (escola), para vencer ou pelo menos para amenizar os prejuízos causados pelo fracasso escolar, representado pela figura do Minotauro.

Espera-se, assim, que possam ajudar os alunos que apresentam dificuldades e problemas de aprendizagem a enfrentá-los e superá-los, levando em conta a relação mestre-discípulo como um dos símbolos configuradores do imaginário educacional e da cultura humana. Nesse sentido, a imagem de professor está associada com a de Ariadne, visto que ambos atuam como iniciadores do herói. Podemos afirmar que o professor assume este papel, o de iniciador na vida de seus alunos, os quais podem se tornar heróis ou não.

Para o símbolo do fio iremos propor dois significados: fio de tecelagem, “que liga todos os estados da existência entre si, e ao seu Princípio”, tal qual o novelo que Ariadne entrega a Teseu e que o guia pelo labirinto, sendo a via de retorno à luz; e fio da navalha, “imagem que simboliza a dificuldade da passagem para um estado

superior” (CHEVALIER, 2009, p. 432).

O professor, na função de iniciador, pode ter condições de propor aos seus alunos os dois fios, tanto o fio que guia pelo labirinto e que leva à luz, como o fio da navalha, que poda seus alunos e os impede de avançar no labirinto.

Como proposições para essas questões, nos valem das contribuições do sociólogo, filósofo e antropólogo francês Edgar Morin (2011; 2014; 2015) e do sociólogo Michel Maffesoli (1996; 2010) com sua razão sensível e a sua sociologia compreensiva. Muitos pontos de convergência podem ser observados nas obras de Maffesoli e Morin, inclusive, um se refere ao outro em seus escritos. A diferença principal entre eles é que, enquanto Maffesoli faz uma leitura dos fenômenos da sociedade, do cotidiano e das relações sem nenhuma conotação pragmática, Morin, por sua vez, tem proposições pragmáticas ao olhar mais para os problemas da educação e do ensinar.

Maffesoli (2010, p. 17), em *O conhecimento comum*, sugere que devemos saber desembaraçar os fios da realidade social. “Em vez de cortar com brutalidade este nó górdio chamado realidade social, mais vale saber desembaraçar, com paciência, seus múltiplos fios entrelaçados”. Para Maffesoli, a realidade social é composta por fios que vão constituindo uma rede que abrange as relações cotidianas. Para compreender isso é que Maffesoli propõe o método compreensivo.

O método compreensivo permite uma abordagem indutiva, toda ela feita de discernimento e rica em matizes. O “conhecimento ordinário” chama à baila a surpresa e o abalo que, há muito, instituem e constituem os fundamentos de toda obra de pensamento. Ela prepara as armas, polindo-as para “sutis partidas de caça” que, aqui e agora, dizem respeito ao que vem se procurando: a vida em seu eterno recomeço, a vida em sua dimensão eterna (MAFFESOLI, 2010, p. 19).

Os fios entregues a Teseu por Ariadne podem ser desembaraçados e desenrolados pelos professores, pelos mestres, com paciência e sabedoria, e entregues a seus alunos para que possam sair do labirinto.

As noções maffesolianas para a observação do meio social e as relações das pessoas com esse meio são pertinentes para as reflexões sobre a dinâmica das escolas, muito embora esse pensador não tenha se debruçado especificamente sobre o tema.

Há uma teatralidade encenada no cotidiano da escola, *personas* que ali

ocupam seus lugares e desempenham suas funções, decoram falas e encenam papéis vividos que por vezes mascaram a realidade social e fazem dela algo bonito e bom. Muitas vezes, problemas existentes ali no seio da escola, ou mesmo da sociedade e do sistema, são mascarados para que a realidade se torne menos dolorosa, menos difícil, e um faz de conta de que se está preocupado com os problemas da educação, com as reprovações, com a aprendizagem é reproduzido nas falas dos personagens. Tal preocupação pode ser evidenciada como a teatralidade apontada por Maffesoli visto que em muitas situações a prática é contraditória em relação às falas.

Na obra *Elogio da razão sensível*, Maffesoli considera que o racionalismo pode tornar-se um obstáculo à compreensão da vida em seu desenvolvimento. Em suas palavras, “o racionalismo esclerosou-se” (MAFFESOLI, 1998, p. 27). “É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida” (MAFFESOLI, 1998, p. 27).

Portanto, para Maffesoli (1998), faz-se necessário mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade, pois no pensamento e na prática social/pedagógica das professoras podemos perceber que existem dois escolhos como chama Maffesoli, o racionalismo e o irracionalismo, “como um par perverso a interagir um sobre o outro, eles se chamam, se completam, se cortejam e em nada podem passar um sem o outro” (MAFFESOLI, 1998, p. 28). O professor, permitindo aflorar a sua sensibilidade, sua intuição com uma pitada de irracionalidade²¹, pode chegar a um ensino baseado na união do pensamento científico e do pensamento humano.

[...] racionalismo é bem isto: um extraordinário fechamento sobre si mesmo, uma energia que é dispensada e empregada de maneira unicamente interna. O resultado não carece de grandeza, e isso em todos os domínios: filosófico, político, gestor, institucional; e em tudo isso a racionalização culminou com a implementação de um sistema auto-suficiente. Mas desse sistema estão totalmente cortadas as forças vivas da sociedade, da inventividade intelectual, da originalidade existencial, em suma da criação sob todos os seus aspectos [...] (MAFFESOLI, 1998, p. 32).

²¹ De acordo com Barros (2014), a expressão “demasiado humano” vem de uma ideia que Nietzsche teve quando o acusavam de ser irracional. Ele simplesmente respondia: “Eu não sou irracional. Eu sou humano, demasiado humano”.

Para Maffesoli (1998), o racionalismo pode impedir a capacidade de imaginar e de criar, pois o ser humano imagina, uma vez que vive atribuindo significado às coisas, exercendo a faculdade de dar sentido ao mundo, colocando em atividade esta função da mente que é a imaginação, juntamente com outra faculdade que é a razão, ou seja, o raciocínio. Portanto, racionalidade e irracionalidade são indissociáveis.

Morin, em suas produções, vem trazendo propostas e apontamentos que podem contribuir para solucionar as dificuldades encontradas pelas sociedades na era pós-moderna em que vivemos. Tais contribuições são direcionadas principalmente para o campo da educação.

No ano de 2000, ele lançou a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, em que propõe uma nova forma de fazer educação, pautada na criação de espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social.

Dez anos depois do lançamento dessa obra, em 2010, foi recebido numa Conferência Internacional realizada no Brasil, na cidade de Fortaleza. O autor chamou novamente a atenção para a necessidade de que se promova nas instituições educacionais do país o que ele propõe na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*:

Uma educação que privilegie os Sete Saberes e seja pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano poderá colaborar para que os indivíduos possam enfrentar as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta (MORIN, 2011, p. 13).

Em *A cabeça bem feita*, outra de suas obras, encontramos mais contribuições para a educação. O autor propõe reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento. Apresenta, então, o conceito de “ensino educativo”, que tem por objetivo “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2014, p. 11).

Para esse pesquisador, existe uma desunião entre o conhecimento científico e o pensamento humanista, o que torna o ensino fragmentado. Por isso, é necessária uma reforma de pensamento, a fim de promover uma cabeça bem feita, em vez de uma cabeça bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2014, p. 21).

Morin (2014) sugere que seja proporcionado aos educandos o aprimoramento das capacidades intelectuais para a autonomia do pensamento e a desenvoltura para lidar com a complexidade da vida, especialmente no âmbito do mundo político. Para ele, não nos é ensinada a maneira de pensar e isso torna as pessoas incapazes de idealizar e enxergar a unidade e a diversidade humana; embora os seres humanos ao visualizarem a unidade não vejam a diversidade e vice-versa, é necessário pensar a unidade e a diversidade.

O pesquisador em questão propõe a religação dos saberes com novas concepções sobre o conhecimento e a educação. Para ele, estamos na “Era Planetária”, isto é, estamos todos interligados aos sentimentos que se revelam na interação de diversos fatores como étnico, econômico, gráficos, religiosos, demográficos e muitos outros, o que faz com que fique mais difícil entender essa Era, pois a global influência local é inseparável do global, ou seja, do que acontece no mundo todo. Nesse sentido, “a nossa vida cotidiana é determinada pela Era Planetária, por isso devemos conhecê-la para saber quem somos para saber para onde vai o mundo, aonde vai à humanidade [...]” (MORIN, 2014, p. 88).

Morin (2014) defende a complexidade do pensar e vê a sala de aula e o cotidiano escolar como uma fonte de pluralidades culturais, sociais e econômicas. Aborda a contextualização e a interdisciplinaridade com grandes possibilidades de aprendizagem, sinalizando a comunicação entre as disciplinas. Segundo ele, o sistema educacional propõe um paradigma, a “simplificação”, pois se o ensino deve ser complexo, a escola, os currículos o simplificam, reduzindo-o e separando o todo em partes. Para o pesquisador, os currículos escolares deveriam ser organizados segundo o “Princípio do Holograma”, no qual uma pequena parte representa o todo, porque faz parte da complexidade na Era Planetária.

Podemos verificar, no decorrer da pesquisa de campo junto às professoras, que seus imaginários vão de encontro com as proposições de Morin. As professoras

colaboradoras foram taxativas ao afirmar que apenas a educação dos conteúdos científicos é que cabe à escola e que a educação pautada em valores, respeito e que permita um sentido de vida deve vir de casa, ou seja, cabe aos pais fazer isso. É nesse ponto que Morin diz ser necessário que os professores passem por uma reforma do pensamento para poder assim reformar o ensino e redimensionar a sua prática pedagógica, unindo o humano e o científico.

Para Morin (2015, p. 93), o papel do professor é fundamental, porém ele argumenta se referindo a Platão²²: “precisa-se do Eros”. Eros na mitologia grega simbolizava o amor, por isso Morin afirma que para ensinar é necessário ter paixão, a mesma paixão e o mesmo amor que moveu Ariadne para ajudar Teseu, no momento em que percebeu que podia ficar sem ele se não retornasse do labirinto. E mesmo o Oráculo consultado por Teseu antes de sua ida para o labirinto revelou que ele somente venceria o Minotauro se fosse ajudado pelo amor.

É a paixão do professor por sua mensagem, por sua missão, por seus alunos que assegura uma influência possivelmente salvadora, a de acessar uma vocação de matemático, de cientista, de escritor literário. Sempre existiram e sempre existem professores, homens e mulheres, possuídos pelo Eros pedagógico (MORIN, 2015, p. 94).

No entanto, para Morin (2015), os professores vêm sofrendo uma grande desmoralização que os está conduzindo a resignações e à deserotização. Os professores são desafiados constantemente pelo fato de os alunos usarem as tecnologias e a internet. Hoje em dia os alunos podem ter acesso a todo tipo de conhecimento por meio da internet sem a presença de um professor, então porque seria necessária a presença de um professor? Morin (2015) explica que o professor deve observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos, corrigir os erros cometidos e criticar o conteúdo pesquisado, mas não criar uma disputa com as tecnologias como os professores relatam que está acontecendo. Por isso, é necessário que o professor desconstrua paradigmas e se instrumentalize, pois de acordo com Morin:

Nossos sistemas de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não

²² Platão foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo Ocidental. Platão era um racionalista, realista, idealista e dualista e a ele têm sido associadas muitas das ideias que inspiraram essas filosofias mais tarde.

apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e as ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de serem refutadas, tendem a manifestar esta resistência. Quanto às doutrinas, que são teorias fechadas sobre elas mesmas e absolutamente convencidas de sua verdade, elas são invulneráveis a qualquer crítica que denuncie seus erros (MORIN, 2011, p. 22).

Muitos professores demonstram certo conformismo ou mesmo fundamentalismo com relação às teorias que aprenderam na sua trajetória de graduação e de formação continuada profissional. Eles não aceitam a possibilidade de olhar para outras propostas e métodos, são resistentes e estão convencidos de que o método e a teoria que praticam é a única possível ou a melhor. As propostas de reforma nas instituições de ensino encontram sempre resistência, pois há uma oposição por parte dos conservadores, que imputam ao sistema de ensino a linha de frente de perpetuação de suas ideologias.

O fio que objetivamos propor, com base nas noções de Maffesoli e Morin, é o fio da pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, que possa derrubar muralhas construídas no imaginário dos educadores, desconstruir e repensar paradigmas, que ofereça para as professoras uma razão mais sensível, um pensamento e um olhar mais humano. O intuito é que o professor possa encontrar o equilíbrio entre razão e imaginação, abandonando o pensamento moderno marcado pelo racionalismo positivista.

Morin (2011) explica que o conhecimento do mundo é uma necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É um problema universal para todo cidadão como ter acesso às informações sobre o mundo e como adquirir a capacidade de articulá-las e organizá-las. Portanto, para isso é necessário reconhecer e conhecer estes problemas, a partir de uma reforma do pensamento.

O pensamento que compartimenta, separa e isola, permite aos especialistas e experts ter um alto desempenho em seus compartimentos e cooperar eficazmente em setores de conhecimento não complexos, especialmente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende sobre a sociedade e as relações humanas as coerções e os mecanismos inumanos da máquina artificial, e sua visão determinista, mecanista, quantitativa e formalista ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre, criador (MORIN, 2011, p. 153).

Morin (2011) sugere que há uma incapacidade do espírito tecnoburocrático de perceber e conceber o global e o fundamental, ou seja, a complexidade dos problemas humanos. Não há um equilíbrio entre imaginação e criação, entre racional e irracional, como apontou Maffesoli (1998). Do ponto de vista de Morin (2011), não há esse equilíbrio entre pensamento científico e pensamento humanista.

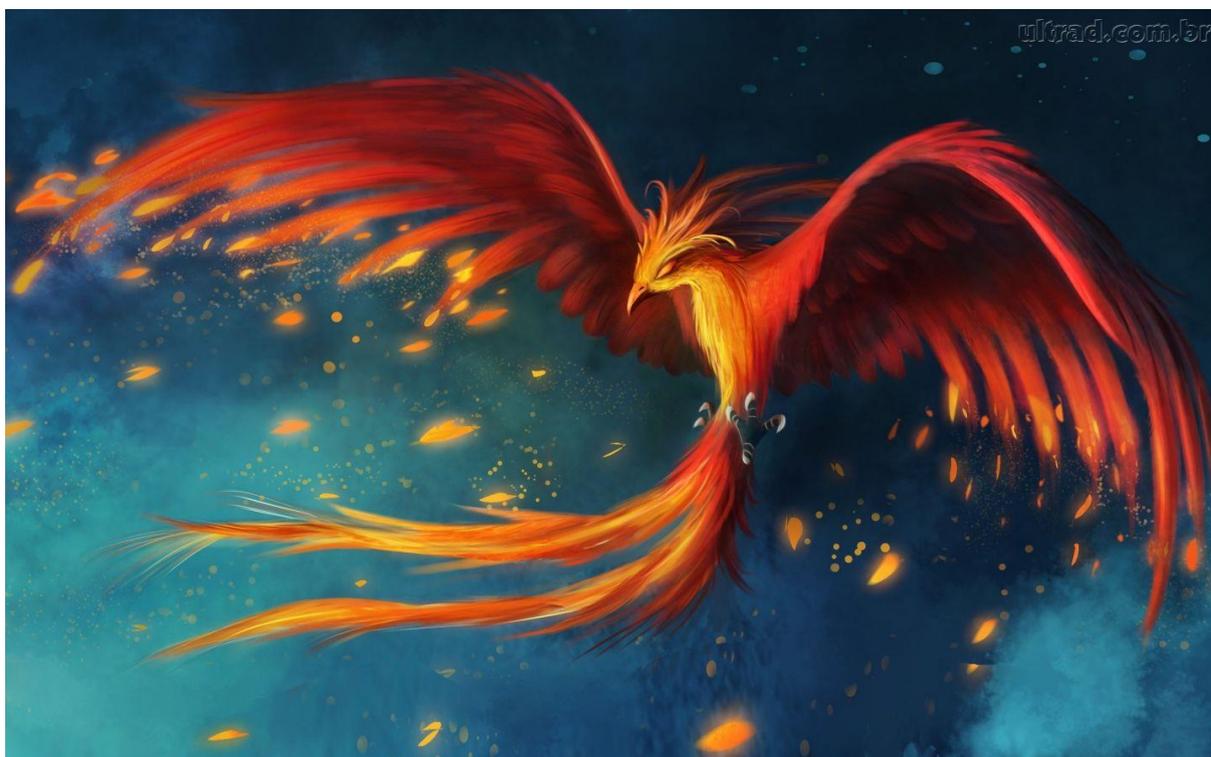
Levando em conta o “dualismo” proposto por Maffesoli, não no sentido de duplicidade, mas como equilíbrio entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas ou do meio, ou seja, o trajeto antropológico, que também podemos chamar de trajeto do sentido, que só se efetiva na relação com o outro,

Maffesoli polemiza: imaginário é a realidade. Como alguém pode afirmar isso? Como o imaginário, produto da imaginação, pode ter a pretensão de ser real? É que, para Maffesoli, imaginário é viver os sonhos mais do que sonhá-los. Isso é uma afronta ao signo, ao significado e ao significante. Imagem, portanto, não é signo. O signo só quer clareza, ao passo que o imaginário tem uma carga semântica ambígua, situando-se entre o palpável e o impalpável, o líquido e o concreto. O *trajeto antropológico* se dá quando se constrói uma *bacia semântica* (metáfora de autoria de Durand) inundada por uma força emocional que também é racionalizadora. O ser humano vive, portanto, uma constante necessidade de equilíbrio, nesta gangorra existencial, entre as imposições do meio e a sua própria subjetividade (BARROS, 2014, p. 322).

Compreender o imaginário presume numa desconstrução de si próprio também. Enfrentar o Minotauro que existe dentro de cada indivíduo, que simboliza a sombra de acordo com Jung (*apud* ARAÚJO, 2009), expressa elementos não visíveis, recalçados, obscuros na sua personalidade. A sombra é a personificação da arte psíquica que negamos em nós mesmos e que projetamos nos outros. Entrar no labirinto, enfrentar o Minotauro, morrer e renascer das cinzas como a Fênix não é uma batalha fácil. É necessário passar por uma transformação, uma mudança de si próprio, levando em consideração a relação com o outro e priorizando o aspecto humano.

O professor, como iniciador na vida de seus alunos, pode ajudá-los a enfrentar o Minotauro, utilizando como recurso o fio que parte das suas ideias, do seu pensamento, da sua intuição e da sua sensibilidade. Porém, isso somente será possível se o professor permitir nele próprio uma reforma do pensamento e uma desconstrução e reconstrução de sua prática, articulando o aspecto humano e o pensamento científico.

RENASCENDO DAS CINZAS COMO A FÊNIX



Disponível em: <<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Ataque-da-Fenix/>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

Para Durand, a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Imaginário é a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo. É o conjunto relacional de imagens que dá significado a tudo o que existe. Uma resposta à angústia existencial frente à experiência “negativa” da passagem do tempo. Durand (2002) define imaginário como: “O conjunto das relações de imagens que constituem o capital pensado do homo-sapiens”.

Compreender o universo da imaginação simbólica e os conceitos durandianos exige do pesquisador abertura de espírito. Uma viagem pelo seu interior e pelos seus devaneios ocorre para que desconstrua e repense paradigmas e teorias que já haviam sido definidos como ideais em sua trajetória de vida e de profissão. E, de repente, quando você começa a pensar sobre “essas coisas do imaginário”, expressão utilizada por Kurek (2013), uma viagem e uma transformação interna começa a acontecer.

O mesmo ocorre quando nos deparamos com o termo “trajeto antropológico”, utilizado por Durand (2002), e começamos a buscar uma compreensão e um entendimento dos imaginários construídos nesses trajetos antropológicos, realizados

numa espécie de “gangorra existencial” (BARROS, 2014), entre as imposições do meio e as pulsões subjetivas. Buscou-se a apreensão das falas para além daquilo que está aparente, empreendendo esforços para melhor compreender aspectos humanos a partir de um olhar sensível que é o que propõe a fenomenologia formista de Michel Maffesoli.

As razões e desrazões para o fracasso escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstraram os dados coletados na nossa pesquisa, não são poucas e não estão isoladas umas das outras. Podemos dizer que o fracasso escolar é multifacetado, semelhante à imagem de um rizoma, constituído de muitos ramos sem uma ordem hierárquica. Múltiplos fatores podem engendrará-lo, uma vez que dependerá tanto de questões macroestruturais (contextos econômicos, políticos, educacionais) quanto de questões microestruturais (condições físicas e psicológicas dos alunos, condições familiares em que vivem, contexto escolar em que estão situados, trabalho pedagógico do professor e da equipe escolar e, por último, mas não menos importante, do imaginário dos professores).

A trajetória da pesquisa – desde o levantamento do processo curricular, dos níveis curriculares, das questões de ideologia e poder contempladas no início do trabalho – possibilitou a compreensão de que o currículo escolar é produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será alterado quando as conjunturas sócio-econômicas e político-culturais se transformarem, dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo, levando em consideração as especificidades e a realidade social de cada indivíduo.

Os grupos focais e as entrevistas, por sua vez, foram de grande importância para, por meio de metáforas e analogias, analisar e compreender a constituição de imaginários que denotam a sinergia entre razão e paixão como forças motrizes que animam as práticas pedagógicas das professoras.

A revisão bibliográfica acerca do tema, aliada à pesquisa de campo, demonstrou que os dados teóricos e os do grupo focal convergem em vários aspectos presentes nos imaginários das professoras.

A questão do “embotamento institucional”, mencionada por Aquino (1997) e também revelada pelos professores no momento da pesquisa de campo, é algo preocupante. Hoje um número muito grande de alunos é encaminhado para avaliação neurológica, psicopedagógica e até psiquiátrica. Algumas crianças que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem são “catalogadas” com algum distúrbio

ou transtorno de aprendizagem com vistas à melhoria no aprendizado.

Notou-se, a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, que os problemas nas crianças hoje decorrem de problemas sociais, familiares, emocionais e afetivos, o que é bem diferente de um transtorno ou distúrbio de ordem biológica ou neurológica. Então, por que diagnosticar essas crianças e medicar se isso apenas vai mascarar o problema e não resolvê-lo? Os professores têm tido um papel importante com relação a essas questões.

Outro aspecto revelado em nossa pesquisa diz respeito às menções sobre os encaminhamentos do currículo em relação ao fracasso escolar. Todas as entrevistadas afirmaram não constar no currículo nenhuma consideração para as situações que envolvem o fracasso escolar. As professoras ressaltam que, em relação às reprovações, as coordenações assinalam que não devem existir, mesmo que o aluno não tenha aprendido o que estava previsto para o ano em que estava matriculado, devido à preocupação com os índices do IDEB e com a verba financeira destinada à escola.

Embora a pesquisa de campo tenha revelado que as professoras conferem ao currículo certa importância para orientar a atuação docente, identificamos uma contradição quando, nas mesmas entrevistas e grupos, nos deparamos com professoras que não o usam e algumas sequer conhecem o documento. Diante desse aspecto, é inviável afirmar que o currículo poderia estar atrapalhando a prática docente, pois ele não é amplamente conhecido pelas professoras da rede, tampouco é usado com frequência, como relataram algumas depoentes. Então, não podemos afirmar que o fracasso escolar tenha relação direta com a forma como os conteúdos estão organizados no currículo, bem como com as metodologias recomendadas por este.

O professor, ao se deparar com a figura do Minotauro no labirinto e ao utilizar o fio de Ariadne para orientar seus alunos, perceberá que transformações ocorrem tanto no docente quanto no aluno. Essas transformações nos remetem metaforicamente ao ser mítico da fênix, um pássaro “dotado de uma extraordinária longevidade, e que tem o poder, depois de se consumir em uma fogueira, de renascer de suas cinzas” (CHEVALIER, 2009, p. 422).

Alguns alunos, apesar de sofrerem imposições do poder instituído, conseguem renascer como a fênix, superando as dificuldades impostas pelo fracasso escolar, muitas vezes tendo como iniciadores mestres que não sabem lidar com essas

questões ou que também não querem ajudar, porque não sabem que possuem o fio de Ariadne e que este está esquecido em algum lugar do seu eu interior. O fio de Ariadne pode ser o fio do discurso, o fio do retorno, que simboliza, portanto, a confiança do regresso e a necessidade da descoberta, quer de nós mesmos, quer de outras realidades (ARAÚJO, ARAÚJO, 2009). Ressurgir das cinzas depois da morte como símbolo da ciência e da sabedoria pode ser o fio da memória e da consciência, e o professor poderia usar este fio.

A partir dos imaginários das professoras participantes, podemos concluir que, em relação ao fracasso escolar, o meio familiar e social é uma das principais causas atribuídas pelas depoentes. O próprio aluno e suas dificuldades/problemas de aprendizagem, incluindo o “embotamento institucional”, é outro aspecto revelado. O trabalho pedagógico do professor e as condições físicas e de material pedagógico do ambiente escolar, incluindo também a função e o papel do coordenador pedagógico, são causas que também foram atribuídas pelas depoentes, assim como os problemas vividos pela sociedade atualmente.

Ainda de acordo com Kurek (2009) o caminho para que a imaginação tenha a atenção que merece será um caminho desafiador e fascinante. É um caminho de choques com teorias já muito bem sedimentadas, contra as quais será necessário criar e justificar uma nova perspectiva. Assim, o imaginário ganha forma ficando evidente que não se distancia do real, pelo contrário está considerando elementos que dão ao real mais complexidade e então a imaginação ganha um lugar de destaque porque passa a ser vista como necessária para a vida humana, não apenas por falar de “coisas que não existem”, mas porque essas “coisas” criam sentido para a existência, participam da realidade e do nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio Lopes. **Pós Mulher corpo, gênero e sedução**. Curitiba, PR: Champagnat, 2014.
- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das Diferenças na sala de aula**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1997.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. **Figuras do imaginário educacional: para um novo espírito pedagógico**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, Stória Editores Lda., 2004.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. **Imaginário educacional: figuras e formas**. Niterói, RJ: Intertexto, 2009.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. **O mito revivido: a mitanálise como método de investigação do imaginário**. São Paulo, SP: Képos, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- BARROS, Eduardo Portanova. **Maffesoli: entre a ciência alegre e o demasiado humano, aproximações de uma sociologia anarquista**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014.
- BASTOS, Carmem Célia Barradas Correia; ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. **Pesquisas fenomenológicas na contemporaneidade**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários**. 3. ed. Brasília: Editora da UNB; Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- BRASIL. **[Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)] LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CELORIO, José Aparecido. A lição do oráculo: possibilidades para uma pedagogia simbólico-iniciática. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica: modos de viver, narrar e guardar, 6, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 423-427.

CHEVALIER, Jean. Dicionário de símbolos. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Levié. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 2011.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar** [manuscrito]: concepções e proposições. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda. **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. p. 17-39.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

GIÚDICE, Mabel del. **Quem fracassa com o fracasso escolar?** Tradução de Carla Jimenez. 2009. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/educarede/2013/05/21/quem-fracassa-com-o-fracasso-escolar/>>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2. ed. rev. atual. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

KUREK, Deonir Luís. **Ensaio sobre a dor na docência**: uma escrita antropológico-fenomenológica. Pelotas, RS: Um2 Comunicação, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia

compreensiva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2014.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **HISTEDBR** [online], Campinas, n. 46, v. 12, p. 190-204, jun. 2012. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3774/3190>>. Acesso: 30 de maio de 2016.

MARCHESI, Álvaro. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MELLO, Bianca Vieira. **Hermenêutica: origem, significado e atuação**. 2010. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5707/Hermeneutica-origem-significado-e-atuacao>>. Acesso: 30 de maio de 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita, repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver, manifesto para mudar e educação**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. 11. Imprensa. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1996.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Essas coisas do imaginário, diferentes abordagens**

sobre narrativas (auto) formadoras. Editora Oikos LTDA. São Leopoldo – RS, 2009.

PITTA, Daniele Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro, RJ: Atlântica, 2005.

PITTA, Daniele Perin Rocha. Elementos de método na obra de Michel Maffesoli. **Logos**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, p. 20-23, 1 sem. 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** 2. ed. São Paulo, SP: Iglu, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHEIFELE, Alexandre. **Representações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o currículo e o ensino de ciências no município de Cascavel.** 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR.

SCHROEDER, Tânia Maria Recchia. Imaginário educacional: os mitos de Pigmalião e Teseu. In: ALVES, Fábio Lopes. **Diálogos com o imaginário.** Curitiba, PR: CRV, 2014.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; BASTOS, Carmem Célia B. Correia. O curso de Pedagogia da Unioeste Campus de Cascavel: história de suas reestruturações curriculares. **Revista de Educação Educere ET Educare**, Cascavel [online], v. 6, n. 12, p. 217-232, jul./dez. 2011.

SEVERINO, Antio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II.** Madrid, ES: Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

YIN, Robert. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

APÊNDICE A – Questões para o grupo focal

- 1) Você considera que o fracasso escolar é algo presente na realidade das escolas e na sociedade nos dias de hoje? Em caso afirmativo, como você percebe isso?
- 2) Em sua opinião o fracasso escolar é algo que possa ser superado? Como?
- 3) Qual o papel dos coordenadores pedagógicos em relação ao fracasso escolar? Eles fornecem informações aos professores?
- 4) O tema fracasso escolar é abordado nas escolas da Rede pública Municipal de Ensino de Cascavel? Caso afirmativo, em que circunstâncias? E o que é abordado?
- 5) Você considera importante que ocorram estudos sobre o fracasso escolar nos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação?
- 6) Em sua opinião, alunos que apresentam dificuldades ou problemas de aprendizagem interferem na aplicabilidade dos conteúdos e objetivos pensados e planejados pelo professor para executar as suas aulas?
- 7) Com relação ao fracasso escolar na escola, quais você considera serem as maiores causas?
- 8) Na proposta curricular do município de Cascavel, você considera que a questão do fracasso escolar é contemplada? Como?
- 9) O que prevê o Currículo para o município de Cascavel sobre a reprovação? Você já encontrou alguma coisa no currículo que fale sobre isso?
- 10) Fale sobre a eficácia ou contribuição do Currículo para a Rede Pública municipal de Ensino de Cascavel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Você considera que o currículo como documento vem orientando de alguma maneira a prática pedagógica do professor?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Título do projeto: currículo, imaginário de professores e fracasso escolar

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Tânia Recchia Schroeder – (45) 9984-7722

Pesquisador colaborador: Mestranda Ana Maria Makoski Zientarski – (45) 9935-4268

Em decorrência da necessidade de levantamento de dados para pesquisa de Mestrado em Educação, solicitamos vossa colaboração. A presente investigação tem como foco a questão do fracasso escolar e as percepções de professores que atuam na rede pública municipal de Cascavel no Ensino Fundamental, anos iniciais e como estes desenvolvem seu trabalho com alunos que apresentam problemas/dificuldades no processo de escolarização. Também objetiva-se levantar junto aos professores se eles encontram relações implicativas entre fracasso escolar e currículo. Os dados serão coletados por meio de grupo focal, entrevista semi estruturada e questionários. Participam da entrevista semi estruturada 10 professores que num primeiro momento terão participado do grupo focal. Participam do grupo focal e respondem ao questionário, 40 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da mesma cidade. As entrevistas gravadas em áudio serão transcritas com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para o pesquisador usá-la integralmente ou em partes na produção de pesquisas científicas.

Os questionários serão aplicados em professores que trabalham na rede de ensino do município de Cascavel, que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais. O questionário pretende levantar as percepções e o imaginário que os professores tem de fracasso escolar, bem como se os professores consideram-se preparados para trabalhar com o fenômeno do fracasso escolar em suas salas de aula. Em tal procedimento será assegurado total anonimato quanto à identidade das pessoas. Os dados serão analisados com vistas a problematizar a percepção e o imaginário destes professores que trabalham na rede de ensino, bem como sua concepção de fracasso escolar e de currículo e uma possível relação entre o fenômeno e o instrumento. Se em algum momento, do processo de gravação ou, posteriormente, durante a transcrição da entrevista vossa senhoria decida suspender a participação no projeto poderá fazê-lo incondicionalmente. Informações e alterações podem ser solicitadas

ao pesquisador responsável e ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelo telefone (45) 3220-3277 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

O TCLE apresenta duas vias, sendo que uma ficará com entrevistado/colaborador. Não havendo custos, nem pagamento para sua participação no estudo. Sua identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas codificadas pelo pesquisador. Em caso de mal-estar ou desconforto durante a entrevista serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado. Informamos que os resultados da entrevista se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia do Grupo de Imaginário e Educação/IMAGINAR/UNIOESTE.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do entrevistado(a) / colaborador(a): _____

Assinatura: _____

Nós, Tânia Maria Recchia Schroeder e Ana Maria Makoski Zientarski, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao entrevistado/colaborador da pesquisa.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE C – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo

Título do projeto: Currículo, imaginário de professores e fracasso escolar

Pesquisador responsável: Professora Doutora Tânia Maria Rechia Schroeder

Pesquisador colaborador: Mestranda Ana Maria Makoski Zientarski

Local da pesquisa: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-Pr

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Valdecir Antonio Nath

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados na Rede Municipal de Ensino, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, _____ de julho de 2015.

Assinatura e indicativo da função