

PRÁTICAS CURRICULARES: O QUE A SALA DE AULA REVELA?

Kátia Aparecida de Souza e Silva

Resumo

O presente texto objetiva apresentar resultados de pesquisa acerca da materialização do currículo e a tensão existente entre educação, ensino e formação em salas de aula do 9º ano do Ensino Fundamental na rede particular e pública em Belo Horizonte. O estudo, de cunho qualitativo, amparou-se na Teoria da Educação, na teoria crítica de currículo e na Teoria Crítica de Adorno. A metodologia utilizada foi a hermenêutica objetiva. A investigação evidenciou um currículo que reforça a semiformação do aluno.

Palavras-chave: Currículo. Teoria Crítica. Semiformação.

Abstract

The present text aims to present research results about the materialization of the curriculum and the tension between education, vocational education and training in classrooms for the 9th year of primary education in the private and public in Belo Horizonte. The study of qualitative character, caught her on the Theory of Education in Curriculum and critical theory the Critical Theory of Adorno. The methodology used was the objective hermeneutics. The investigation showed a curriculum that reinforces the student's semi-formation.

Keywords: Currículo. Critical Teoria. Semi-formation.

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende contribuir para maior reflexão sobre a materialização do currículo na sala de aula buscando maior compreensão da tensão existente entre educação, ensino e formação, sustentáculos do processo pedagógico. Partindo do princípio que o currículo procura dar organicidade a todo o trabalho da escola e considerando a sala de aula como importante espaço do pensar e fazer pedagógicos, é fundamental compreendermos o que a aula revela sobre o currículo.

De forma geral, os estudos de currículo buscam elucidar como ocorrem as práticas cotidianas curriculares da sala de aula em uma sociedade na qual a escola apresenta dificuldades em responder aos anseios e às necessidades dos estudantes, o que conduz a críticas sobre essa instituição. Apontada como lócus que não mobiliza o desejo dos alunos pelo conhecimento, a escola apresenta-se contraditória, uma vez que, desde os tempos de Comenius, foi instituída com objetivo de “ensinar tudo a todos, de forma profunda e efetiva”, orientando-se pela premissa de que tudo que há para ser ensinado deve e pode ser aprendido. Na concepção pedagógica de Comenius, o conhecimento da cultura social e científica, associada a um processo de socialização escolar em que alunos sejam tratados como alunos e que o professor assuma a autoridade na condução dos dois processos, são as duas dimensões necessárias para que cada aluno se desenvolva plenamente como sujeito, portanto, ele aponta a trilogia Educar, Ensinar e Formar como dimensões do processo escolar (COMENIUS, 2002).

Mesmo que a proposta educacional de Comenius tenha objetivado formar o bom cristão, a reivindicação de educação plena é sustentadora de seus argumentos, reivindicação que perpetuou as teorias pedagógicas dos séculos XVIII ao XX, e continua atual (MONROE, 1979).

Na atualidade, devido a críticas reiteradas de seus resultados, a instituição escolar tem vivido uma crise de identidade, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos e metodologias utilizadas. Colocada *sub judice*, questiona-se seu real papel na sociedade. É importante lembrar a íntima relação da educação escolar com o contexto social e cultural, tendo-se em vista que os projetos da escola devem refletir os anseios da sociedade, e esta, também por estar em crise, tem seus desafios muito mais instigados e problematizados. Interroga-se, então: com que tipo de educação, a escola está comprometida: ensinar o que e a quem? E que currículo é esse? Tem por objetivo adequar o aluno às normas vigentes nos campos político e social? Prepará-lo para ser um sujeito esclarecido e pleno de autonomia como preconiza a Teoria da Educação? Ou ainda para competir no mundo do trabalho?

Vilela, estudiosa do currículo, com base em Theodor Adorno, argumenta que a crise da educação é “a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232). A afirmativa de Vilela toma por base as críticas à escola, apresentadas pelo teórico alemão que salienta que a escola tem contribuído para afastar da experiência escolar dos alunos a própria experiência de pensar de forma reflexiva e crítica, através da imposição de normas, rotinas que reforçam atitudes passivas e desestimulam os alunos para o aprendizado. Desse modo, a instituição escolar contribuiria para fortalecer a lógica da Indústria Cultural e os mecanismos de dominação, promovendo um ensino voltado para a aceitação, o conformismo e a indiferença frente a realidade (ADORNO, 1995). Entender os processos que produzem a expulsão do pensamento, da crítica e da reflexão na escola, é fundamental para nortear novos rumos curriculares para as escolas de hoje (APPLE, 2006; 2006^a, MOREIRA 1996, MOREIRA, 2006, VILELA, 2006, 2007, 2007a, 2009).

Pensar o currículo e possibilitar sua efetivação para fazer com que o indivíduo se entenda como sujeito, entenda a sociedade e nela possa interferir satisfatoriamente é fundamental para a construção de uma escola consciente de seu papel. O currículo escolar deve estabelecer princípios que possibilitem novos contornos para orientar novas relações do homem consigo mesmo, com a natureza, com os outros homens e projetos no sentido de construir um mundo mais justo e igualitário.

DESENVOLVIMENTO

O currículo como eixo norteador das políticas e práticas pensadas para educação constitui-se em objeto de estudos e reflexões. Este importante artefato compõe a tensão entre educação, ensino e formação, sustentáculos do processo pedagógico pensados pelos teóricos da educação ao longo dos tempos. Desse modo, para compreender a escola, é preciso entender o currículo e sua materialização nessas três dimensões: educação, ensino, formação. Esses importantes conceitos são aqui entendidos conforme descritos na Teoria Educacional. A educação fundamenta-se a partir do sentido durkheimiano de formar as novas gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo. Esse processo de adaptação não deve ser imposto, considerando-se que deve ser realizado no confronto das contradições entre as regras impostas pela escola e o compromisso individual de aprender, pautado pelo desafio de formar para a individuação e para a autonomia. A didática, derivada do verbo grego, *didaskó*, significa ensinar, instruir. É importante compreender que o ensino (ou a didática) não se

restringe apenas àquele ato do professor de fornecer informações acerca de um conteúdo, uma vez que essa dimensão abarca todo o processo de mediação do conhecimento, constituindo-se na essência da tarefa docente. Ou seja, ele inclui um conjunto das ações do professor dirigidas para se conseguir que a escola seja o lugar do ensinar e do aprender. Assim, desafiar o aluno para a aprendizagem e para o conhecimento é uma estratégia que depende, em grande parte, da condição possibilitada pelo professor no momento da concretização da aula. Já a formação refere-se ao processo no qual o sujeito se eleva à condição de sujeito pleno com capacidade de reflexão e de decisão própria, tornado-se, assim, a pessoa edificada por ela mesma. A formação resulta do processo de autonomia consubstanciado por cada um através do domínio do conhecimento social e cultural acumulado (do ensino) e da capacidade de fazer uso próprio das normas sociais (da educação), ou seja, ela somente é realizada através do ensino e da educação (VILELA, 2011)

Sob essa lógica, o currículo se materializa na sala de aula através das diversas práticas pedagógicas. As várias situações que ocorrem na sala de aula, muitas vezes inesperadas, exigem um posicionamento por parte do professor diante da complexidade e multiplicidade de fatores que compõem esse espaço. Baseando-se na Teoria Crítica de Sociedade, na Teoria Educacional e na teoria crítica de currículo pode-se dizer como nos ensina Theodor Adorno que um currículo capaz de promover mudanças parte da premissa da negação ao estabelecido e do inconformismo com a realidade posta, de buscar a realidade além do aparente. Adorno defende que uma boa escola deve possibilitar através do trabalho pedagógico que realiza uma formação direcionada à *Mündigkeit* (ADORNO, 1995). Esta, na concepção de Adorno, compreende o papel da educação em promover a capacidade do sujeito para libertar-se da condição de ser tutelado (*Mundel*), aquele que precisa de tutela de outrem, para torná-lo (*Mündig*), aquele que é capaz de agir, decidir e pensar por conta própria (VILELA, 2006). A partir do debate proposto por Adorno sobre educação, pode-se afirmar que o filósofo compreende a tríade do processo pedagógico, salientada por gregos e, posteriormente, por teóricos da educação moderna e contemporânea, como um dos caminhos para romper a alienação na qual a sociedade encontra-se mergulhada. Essa tríade permite, então, que sujeito torne-se, por um lado, senhor de si e, por outro, um ser humano preocupado com o bem comum.

Além disso, ele salienta a importância de uma educação e de um ensino contextualizados com seu tempo e que possibilitem a humanização do homem e o desenvolvimento de sua autonomia através do uso da razão e da reflexão para uma vida social plena, conforme defendido desde os tempos de Comenius. Acrescenta-se a esses fatos o papel primordial da educação na formação de sujeitos capazes de resistir à dominação do capitalismo. Assim, na concepção de Adorno (1995), a escola constituiu-se no século XX, e “ainda nos dias atuais” (grifos meus), como uma das mais importantes instituições, capaz de possibilitar experiências formadoras, a fim de romper com o processo de dominação do sujeito e permitir o alcance de sua individuação diante de um mundo administrado pelo capitalismo tardio, associado à Indústria Cultural. É importante salientar como teórico de um lado, critica a escola que domestica o sujeito para enquadrar-se sem resistência à ordem estabelecida, negando-lhe experiências de conhecimento e relação com o outro, mas por outro lado, como ele enxerga essa instituição como o lugar da realização dos três pilares básicos indicados pela Teoria da Educação: *Erziehung* (Educação), *Didactik* (Ensino) e *Bildung* (Formação). A conjunção educação e ensino para emancipação consubstanciam a formação de um sujeito autônomo capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

SALA DE AULA NÃO PODE SER O LUGAR DO CONFORMISMO, DA REIFICAÇÃO DO PENSAMENTO E DA SEMIFORMAÇÃO

A sala de aula não pode se entregar ao processo da Indústria Cultural. O termo Indústria Cultural foi utilizado pela primeira vez na obra *Dialética do Esclarecimento*, cunhado em contraposição à cultura de massa entendida como uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a Indústria Cultural oferece um aparato que controla a consciência das pessoas e utiliza-se de técnicas para reificar o mundo aparente, dispensando a necessidade de reflexão. Isso é possível através da distribuição e reprodução mecânica de seus produtos que permanecem, ao mesmo tempo, submetidos à ideologia para sustentar a Indústria Cultural. Esta empobrece a cultura, quando, por exemplo, transforma grandes romances em folhetins e propaga o fácil acesso a uma mera disponibilidade mercadológica da obra. Assim, dispensa a leitura para fins de reflexão sobre os sentidos que apresentam sobre seus temas e sobre a realidade, pois, na lógica da Indústria Cultural, são lidos como se acumulam coisas. Nesse contexto administrado, os aparatos midiáticos e a escola, muitas vezes, incorrem no risco de oferecer um cardápio dentro de uma lógica formatada, de modo que todos tenham os mesmos interesses, gostos, modos de pensar e agir. Nota-se um esvaziamento, de componentes e de instrumentos de discussão política e de experiências formativas que poderiam possibilitar a problematização e o questionamento. Em seu lugar, fica o fútil, o conformismo e a adaptação à ordem vigente (ADORNO, 1972; GATTI, 2008).

Segundo Adorno, “as elucubrações da Indústria Cultural não são nem regras para uma vida feliz, nem uma nova arte da responsabilidade moral, mas exortações a conformar-se naquilo atrás do qual estão os interesses dos poderosos” (ADORNO, 1972, p. 293). Com isso, ela cria a servidão e a dependência dos homens, permitindo sua dominação e impossibilitando-o da razão e da capacidade de pensar por si mesmo.

No plano da análise do processo da Indústria Cultural nos setores da comunicação e democratização da cultura, Horkheimer e Adorno (1985) deixam claro a força de manipulação que ela exerce visto que os padrões estabelecidos sugerem necessidades originadas a partir dos consumidores, embora sejam regidos pelos produtores. Para todas as pessoas, existe algo previsto, o que possibilita que ninguém escape às configurações já construídas, ou seja, é fornecido ao público um cardápio, o qual deve encaixar conforme seu tipo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Tudo se torna categorizado, classificado e antecipado, de forma que o consumidor tenha apenas que “escolher” entre as determinações já colocadas sob a égide da racionalização do capitalismo por meio de suas agências, o que considera atender suas necessidades. No entanto, essas necessidades já foram produzidas anteriormente pela Indústria Cultural que retira do sujeito a capacidade de fazer experiências próprias e pensar e decidir por si próprio. Horkheimer e Adorno lembram que

[...] a função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela Indústria Cultural. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p. 103).

É importante salientar aqui que o conceito de esquematismo é buscado em Kant, entendido como o processo mediador entre o entendimento (a razão) e a sensibilidade (o mundo físico), como capacidade necessária ao homem para situar-se no mundo. Isto é, o proceder do seu entendimento, a situação em que o indivíduo usa sua capacidade de pensar para efetivar o processo de entendimento, ele opera com seus próprios esquemas de pensamento e uso da razão. Para Adorno, seria mesmo a capacidade de exercer o pensamento em contraposição à adesão a modos de vida ou situações predeterminadas sem qualquer capacidade de reflexão e de questionamento, forjando a heteronomia no lugar da autonomia. Adorno então denuncia que a Indústria Cultural expropria o homem da capacidade de fazer o esquematismo ao oferecer a imagem ideológica do mundo. (ADORNO, 1972).

O pensar reifica-se em um “processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 33). Esse processo corrobora o desenvolvimento do capitalismo e, ao mesmo tempo, retira do homem a necessidade de refletir, de raciocinar, de criticar e de pensar. “Mergulhados” na ilusão, os sujeitos agem sem pensar, sem criticar e sem refletir e, elegendo na vida social o efêmero e o vulgar como válido, como verdadeiro. Desse modo, é instaurada uma sociedade danificada e impossibilitada de exercer o esclarecimento (VILELA, 2006, 2009). Ela torna-se fonte de reprodução do capitalismo, contribuindo para as relações de dominação na sociedade. Decorre daí duas consequências: de um lado, o homem heterônomo, entendido aqui como aquele que precisa de tutela, uma vez que, com o processo de dominação, não adquiriu ou perdeu a capacidade de pensar por si próprio. De outro lado, a perda e destruição do processo de individuação do sujeito entendida como “edificação do sujeito pleno de autonomia de pensar, decidir e de agir” (VILELA, 2009, p. 66).

Na investigação, a noção de sujeito fundou-se na concepção de Adorno como “moldado num processo de configuração da vida social total: ele precisa tomar consciência desse processo, ele precisa aprender a se conhecer para se libertar do que é opressão para ele, ele precisa construir sua autodeterminação” (VILELA, 2006, p. 38). Esta é a premissa que a Teoria da Educação, pautada em Adorno, defende como projeto de escola que, instituída da tarefa de formar o homem, deve educar e ensinar.

A posição de Adorno é que a escola não pode reforçar esse processo instalado pela ação da Indústria Cultural de aviltamento da vida humana transformada em objeto pelo mundo administrado. Diante disso, a escola deve refletir sobre seu trabalho pedagógico e se ele não estaria oferecendo um cardápio de opções já pensadas na lógica da Indústria Cultural ou, ainda, se através de suas práticas curriculares confirma discursos já elaborados, prontos para serem simplesmente absorvidos pelos alunos. Some-se a essas reflexões outra: se os conhecimentos trabalhados e a forma como tal processo acontece possibilitaria aos alunos uma confrontação da realidade com o que ela realmente é, ou se apenas transmitem visões ideológicas estabelecidas nas diferentes áreas disciplinares e ainda, representativas de determinados grupos sociais, sem que os alunos possam realmente ter a capacidade da autorreflexão, do entendimento e da tomada de posição. Assim, a escola estaria negando aos alunos as experiências necessárias para sua emancipação e, no lugar, de formação plena como condição para a autonomia, reforçaria a semiformação. Caberia, portanto, a escola de hoje, como defende Gruschka, não negar como sua tarefa conduzir os alunos à sua plena formação como almeja a Teoria Educacional, mas formular o conceito de formação e superar os limites impostos à realização da autonomia. No lugar de promover a semiformação, a escola e o currículo deve tornar-se o lugar de promoção de formação, o lugar em que cada um dos alunos possa fazer a experiência de educar-se para conviver com os outros, de crescimento intelectual, de abertura ao campo do conhecimento e de autonomia na forma de pensar e agir.

O QUE A PESQUISA REVELOU?

Os resultados apresentados constituem fruto de uma pesquisa realizada em salas de aula da escola da rede pública municipal e particular no 9º ano do Ensino Fundamental em Belo Horizonte a partir de aulas gravadas em áudio de História, Língua Portuguesa e Matemática com prévia autorização dos professores utilizando-se a metodologia da Hermenêutica Objetiva. É importante dizer que nessa metodologia, o material de análise é obtido a partir da gravação, no caso da pesquisa, da aula, que após transcrita constitui o texto para interpretação segundo regras da análise hermenêutica. Este reconstitui de forma fidedigna a aula, sem recortes ou montagem, denominado protocolo (VILELA; NOACK-NAPOLIS, 2010). A partir desse texto procedeu-se uma análise fina, detalhada e bastante minuciosa do início ao fim do texto de cada palavra enunciada buscando desvendar o que a sala de aula revela sobre o currículo e o processo pedagógico. Essa análise contou com uma equipe de analistas dentre eles um especialista da aula gravada para um maior aprofundamento e riqueza de diferentes olhares sobre um mesmo fato para uma compreensão sobre o que a aula realmente é e o que ela revela de fato.

A investigação revelou a dificuldade da escola em implementar em suas práticas curriculares, um processo capaz de contribuir para o rompimento da ideologia a qual a realidade se transformou. Observou-se que existe no trabalho educativo um predomínio do disciplinamento e conformação às regras por imposição que retiram do sujeito a capacidade de autonomia. Além disso, a pesquisa desvelou também um ambiente escolar extremamente dinâmico e ambíguo e um currículo ainda muito tradicional e técnico diante das exigências de produção e eficiência.

Nos dados ficou evidente como se materializam as proposições curriculares nas práticas pedagógicas instituídas no cotidiano escolar. Na escola pública, no período em que ocorreu a investigação de março a julho de 2010 não foi presenciado nenhum encontro dos professores fora do horário de lanche. Era nesse momento em que os professores desencadeavam discussão de questões que se apresentavam emergentes para a organização do trabalho na sala de aula. Observou-se a falta de um tempo específico para se pensar coletivamente as questões referentes ao processo ensino-aprendizagem.

Na escola particular, foi possível notar que os professores tinham um horário remunerado para tal encontro. Este se constituía em dois momentos mensais: um encontro de uma hora e outro de uma hora e meia dos professores com a coordenação para discutir sobre o processo ensino-aprendizagem.

Evidenciou-se tanto na rede particular quanto pública uma forte preocupação com o tempo e o conteúdo a ser desenvolvido. Os professores na tentativa de realizar o trabalho pedagógico atrelado às condições previstas para o cumprimento de conteúdos cobrados nas avaliações externas em uma lógica impulsionada pela Indústria Cultural promoviam um ensino pautado no mero treinamento superficial de informações descontextualizadas.

Pode-se dizer que não existe problematização do currículo, conforme assinalam as teorias críticas de currículo. O currículo é visto como uma questão de técnica. Desse modo, os alunos não são providos de experiências que incitam o questionamento e o interesse para aprender. O conteúdo propaga-se em informações preestabelecidas em que os alunos devem dar conta de realizar as avaliações. Prevalece, portanto, um ensino pela e para a heteronomia no lugar da autonomia.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo, corresponde à sua definição (ADORNO, 2010, p. 19).

Assim, pode-se dizer que na falsa atividade ou ativismo, o constante movimento, em que nada pode parar, é preciso aproveitar bem o tempo é “a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte” ao que é estabelecido (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 120). A multiplicidade de “movimentos” reivindicatórios, muitas vezes, desesperados, visto nas expressões “vamos turma”, “ não podemos perder tempo”, “ nós só temos quarenta minutos” indicam a lógica do tempo formatado pela Indústria Cultural.

Tolhendo a consciência das massas e instaurando o poder da mecanização sobre o homem, a indústria cultural cria condições cada vez mais favoráveis para a implantação do seu comércio fraudulento, no qual os consumidores são continuamente enganados em relação ao que lhes prometido, mas não cumprido (ADORNO, 1999, p. 9).

Todo esse movimento impede a instauração da crise como momento de instabilidade, como salienta Hegel (1994) em que os alunos fazem uso da autorreflexão na busca do conhecimento porque se sentem desafiados. Os dados evidenciam que a escola e o professor parecem estar aprisionados à lógica do capital e à razão instrumental inerente a ela. Com isso, a aula se transforma em um acontecimento burocrático e a experiência do conhecimento é banida da sala de aula.

Pode-se dizer que apesar das dificuldades existem tentativas para se instaurar o conhecimento na sala de aula. A aula de Língua Portuguesa foi a única em que ocorreu a circulação de informações corretas, com conteúdo e uso de linguagem própria do conhecimento dessa disciplina. A aula apresentou coerência do início ao fim. Apesar de a professora estimular o pensamento dos alunos, o tempo dado a eles para as respostas era muito pequeno, impedindo-os de realizarem a autorreflexão e chegarem às conclusões próprias acerca dos conteúdos estudados. Nas demais aulas, observou-se um volume significativo de informações erradas, e/ou ainda um conjunto de informações do senso comum que tornaram o conhecimento banalizado. Em três aulas analisadas, houve negação quase que por completa da aula. Isso porque estas foram sustentadas basicamente no senso comum, sem a instauração do conhecimento e do uso de procedimentos didáticos que possibilitassem o aprendizado.

Na aula de Matemática, em várias passagens observa-se que a condução da professora impossibilita a instauração do momento reflexivo da educação proveniente da descoberta, da experiência e da dúvida. A aula é prejudicada pela omissão de informações e pela ausência da linguagem matemática, o que, segundo professores de Matemática, pode conduzir a dificuldades futuras na aprendizagem de outros conhecimentos que são pré-requisitos para outros.

PROFA: Repare bem, que o coeficiente “a” encontra-se encostado em (x^2) . O coeficiente “b” fica encostada em x. Bota o galerão todo para antes do igual e depois bota o zero(0). Arrumou? Tá bonitinha? Aí você vai pra a próxima etapa que é a seguinte: identificar os termos “a”, “b”, “c”. Então você pergunta qual é o “a”?

Ainda nessa aula, existe uma preocupação com o treinamento da fórmula a ser utilizada para a resolução da equação de segundo grau sem que os alunos possam se apoiar em conhecimentos anteriores. Esse procedimento evidencia um ensino de conteúdos desarticulados e fragmentados. Apoiando-se em Comenius e Herbart, pode-se afirmar que o conteúdo ensinado pode ser visto como inútil para os alunos, uma vez que estes não percebem sua aplicabilidade em suas vidas ou a inter-relação desses conhecimentos na Matemática.

PROFA: Essa fórmula, de onde eu tirei essa fórmula, a gente só vai ter maturidade pra entender daqui a algumas aulas. Então hoje, nós vamos entender essa fórmula como uma fórmula mesmo. Não gosto de fazer assim, mas a gente faz no princípio. O delta (b^2-4ac) . Isso é uma fórmula. Pra essa equação delta (b^2-4ac) . Pra outra equação que a gente vai resolver depois, delta é: (b^2-4ac) . Então, essa fórmula, ela não muda, você pode... Delta é igual a (b^2-4ac) , ok? Você vai... Você hoje pode voltar para casa pensando: Delta é (b^2-4ac)

Dessa forma, é possível afirmar que o ensino da Matemática na aula analisada resumiu-se a um treinamento de “macetes”, fórmulas e formas de operar para se chegar a resultados, impossibilitando aos alunos o desenvolvimento do raciocínio lógico. Não existe explicação sobre “o porquê” e o “para quê” das ações. Elas simplesmente precisam ser realizadas, ou seja, decoradas ou simplesmente repetidas. Isso evidencia um conhecimento superficial e banalizado.

O fato é que ao invés de um trabalho fundamentado em uma concepção epistemológica na qual os procedimentos pedagógicos articulem experiências matemáticas que contribuam para a compreensão das equações de 2º grau, nota-se que a Matemática é tratada como um discurso relacionado apenas com a questão do “como se procede”. Conceber o raciocínio lógico-matemático, essência da razão, certamente, ultrapassa o “como fazer”. A aula se transforma em uma “simples existência de uma receita conhecida, suficiente para apaziguar o medo de que o trágico possa escapar ao controle” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 126). Os alunos não têm consciência do trabalho que realizam, apenas executam de forma mecânica, tal qual, foi lhes ensinado. Para Adorno, todo trabalho deve estar orientado para a racionalidade ou consciência, ou seja, para aprender deve-se pensar sobre o que se aprende (ADORNO, 1995).

Aprender não pode se restringir a uma simples recepção de conteúdos, “o seu efeito não seria melhor do que se escrevêssemos frases sobre a água; pois não é receber, mas só autoatividade da compreensão e a capacidade de o utilizar de novo que fazem de um conhecimento propriedade nossa” (HEGEL, 1994, p.46). Isso porque instruir bem os jovens não é “entulhar suas mentes com um amontoado de palavras, frases, sentenças, opiniões

extraídas dos autores, mas, ao contrário, desenvolver o entendimento das coisas” (COMENIUS, 2002, p. 189).

Outra evidência que chamou a atenção é a circulação de informações erradas na sala de aula. Na aula de História, o professor diz que o Brasil possui a arrecadação tributária mais cara do mundo e que esta corresponde a sete meses de trabalho de um funcionário. Conforme dados divulgados pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 15/12/2010, sobre a arrecadação tributária de 2009, no ranking mundial, o Brasil ocupa o décimo quarto lugar, atrás da Noruega, que ocupa o oitavo lugar e a Suécia que ocupa o segundo lugar. Além disso, o brasileiro teria de trabalhar o equivalente a 5 meses para pagar a cobrança de impostos por parte do governo. Os dados confirmam que as informações ditas pelo professor na aula estão incorretas.

Na mesma aula, o professor, ao elaborar uma comparação entre o número de desempregados no período da crise de 1929, que chegava a 15 milhões de pessoas, afirma que este número corresponderia a sete ou oito vezes a população da cidade de Belo Horizonte. Essa informação também não procede, tendo-se em vista que, segundo censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2009, a população da cidade de Belo Horizonte estava estimada em 2.452.617 habitantes. Além disso, o professor, ao explicar sobre a bolsa de valores, traz informações erradas e do senso comum, tendo em vista que não é necessário fazer cadastro para investir na bolsa, ou ainda, a variação das taxas dependendo do tamanho e do conceito da empresa no mercado.

De forma geral, a maioria das perguntas realizadas pelos professores são apenas retóricas, uma vez que o tempo que é dado para que o aluno reflita e se posicione é muito pequeno. Muitas vezes as perguntas são usadas como forma de induzir a resposta dos alunos limitando possíveis raciocínios. Observa-se que, à medida que a aula se desenvolve, constitui-se uma lógica que, em parte se perde do motivo no qual foi enunciada. Muitos exemplos dados pelo professor na tentativa de relacionar o conhecimento trabalhado com situações conhecidas pelos alunos contribuem muitas vezes para dificultar o aprendizado, uma vez que o aluno faz associações erradas acerca do fato estudado, ou seja, os exemplos induzem ao erro, ou ainda distanciam a aula de seu objetivo. Comenius (2002) alega que os exemplos devem tornar possível a arte de raciocinar, de “investigar o desconhecido, de esclarecer o obscuro, de distinguir o ambíguo, de tornar preciso o geral, de defender o verdadeiro com as armas de verdade, de desmascarar o falso e de ordenar o que está confuso” (COMENIUS, 2002, p. 349).

De modo geral, as aulas são centradas no discurso dos professores, constituindo em algumas mais de cinquenta por cento do tempo aula, sem uma instauração efetiva que possibilita experiências formativas com o conteúdo ensinado. Mesmo quando se propõe um debate, este se sustenta em torno do discurso do professor que toma a palavra por mais 25 minutos, um tempo que corresponde à metade da aula programada para 50 minutos. Pode-se dizer que essas aulas configuraram-se em apenas no cumprimento burocrático do tempo. Some-se a esse fato, outro, o de que o excesso de didatização por parte do professor, muitas vezes, reduz o pensamento dos alunos, impossibilitando-os de encontrar seus próprios caminhos para a aprendizagem. Existe, por parte dos professores, uma forma de conduzir a aula que limita as possibilidades de raciocínio e construção do conhecimento por parte do aluno. Ele é impedido de viver experiências com o conhecimento, ou seja, o ensino fica relegado ao mero treinamento.

Assim, observou-se um conhecimento banalizado, superficial que se resume basicamente no treinamento para realizar provas. Em apenas uma aula, os alunos não se preocuparam com o conteúdo para fazer avaliação. Notou-se que existe, por parte dos alunos, uma preocupação expressa pelos mesmos no final de cada aula, ou mesmo durante a aula, em

saber se aquele conteúdo ensinado pelo professor consistirá em matéria de prova. Observa-se que existe uma mentalidade sustentada pela razão instrumental que domina a sociedade fazendo com que tudo tenha uma utilidade prática imediata. Desse modo, o aprendizado serviria para fazer uma prova, passar de ano, prestar um vestibular, passar em um concurso. É importante dizer que não estou aqui afirmando que essas habilidades não sejam importantes na vida social de um sujeito, porém, o processo educacional não pode ser sustentado nessa dimensão.

Pode-se dizer que as políticas públicas curriculares e de avaliação tem norteado substancialmente práticas pedagógicas na sala de aula que colaboram ainda mais para debilitar o ensino, a educação e a formação plena dos alunos. As aulas analisadas evidenciaram que tanto a escola pública quanto particular não conseguem resistir ao processo de dominação provocado pela Indústria Cultural nas formas em que efetiva suas práticas de educação, ensino e formação. O conhecimento nas duas instituições ficou relegado na maioria das vezes ao adestramento, à negação do domínio do conhecimento cultural e acadêmico e fomentou a heteronomia. Assim, a tríade pensada teoricamente pelos estudiosos da educação e por Adorno não se realiza. Faz importante interrogar: Como pensar se não há tempo? Ou ainda, como tornar possível uma mudança nessa lógica, se o tempo que se tem é apenas para discutir o modo como se deve concretizar o trabalho pedagógico na sala de aula reduzindo-o somente em uma questão de técnica? Diante desse quadro, é necessário refletir sobre as condições de trabalho em que vivem professores e alunos nas escolas brasileiras, muitas vezes, dominadas por situações de violência e medo. É preciso pensar que essas questões influenciam o trabalho dos professores na sala de aula e que muitas vezes limitam possibilidades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas aulas analisadas, a tensão entre aspirações e as possibilidades da escola revela as dificuldades dessa instituição em educar e instruir, perseguindo a formação plena dos alunos. O currículo materializado na sala de aula não estaria possibilitando experiências formadoras capazes de formar o sujeito pleno, esclarecido, com possibilidades de uso da razão e reflexão para viver com seus semelhantes. Assim, os jovens alunos estariam submetidos a versões empobrecidas do conhecimento e sujeitados a tarefas e comportamentos preestabelecidos. Tal fato poderia explicar o desinteresse dos jovens pelo conhecimento na instituição escolar, fato que tem incomodado a escola no momento atual e que deu origem a essa investigação. Entretanto, a pesquisa não confirma que há desinteresse dos alunos, uma vez que, na maioria dos casos analisados os alunos evidenciaram incômodo diante da rotina e ordem estabelecidas. Nesse sentido, parece mais pertinente afirmar que a experiência escolar a que os alunos são submetidos estaria induzindo-os a perder o interesse pela escola. E isso exige que os educadores revejam o currículo e sua forma de materialização.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. In: COHN, G. (org). Comunicação e Indústria Cultural. São Paulo: Nacional, 1972.

_____. Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCI, Bruno; ZUIN, Antonio Alvaro; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabudo. Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____; HORKHEIMER. Conceito de iluminismo. In: ADORNO, T.W. Textos escolhidos, 1999, p.17-62 (Os Pensadores).

APPLE, M.W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. A. Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2006 a, p. 59-91.

COMENIUS, J. A. A didática Magna. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GATTI, Luciano Ferreira. Theodor W. Adorno – A Indústria Cultural e Crítica da Cultura. In: NOBRE, Marcos. Curso Livre de Teoria Crítica. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-96.

HEGEL, G. W. F. Discursos sobre Educação. Tradução e apresentação de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MONROE, Paul. História da educação. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades pedagógicas ; 34).

MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. Educação e Realidade, v. 18, n. 1, p. 9-22, jan./jun., 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez. 2006.

VILELA, Rita Amélia T.; VILELA; NOACK-NAPOLIS, Juliane. Hermenêutica objetiva e sua apropriação em pesquisas na área da educação. REVISTA LINHAS CRÍTICAS. Brasília. n.31, julho-dez.2010.

VILELA, Rita Amélia T. A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. 2006. Relatório de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC Minas. Belo Horizonte.

_____. Críticas e Possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, n. 45, p. 223-248, jun. 2007.

_____. Desvendar a sala de aula-entender práticas curriculares inovadoras. Dimensões para o debate sobre a inclusão como grande desafio da escola contemporânea. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 3, 2007, João pessoa. Anais. João Pessoa: Associação de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares, 2007a.

_____. A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade. 2009. Relatório de Pesquisa do Programa de Pós

Graduação em Educação. PUC Minas, Belo Horizonte. Disponível em <www.ich.ped/pucminas.br>. Acesso em: 30 nov. 2009.

_____. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In.: ZANOLLA, Silvia Rosa Silva (Org.). *Sociedade, Subjetividade e Educação - perspectivas marxiana e frankfurteana*. Goiania: Ed. Da UFG, 2011 (no prelo).