



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

NEILYANNE ALMEIDA PINTO

**ESCOLA DE FORMAÇÃO INTERNACIONAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EXPERIMENTAL NO CEARÁ**

FORTALEZA

2011

NEILYANNE ALMEIDA PINTO

**ESCOLA DE FORMAÇÃO INTERNACIONAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EXPERIMENTAL NO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão submetido à
Coordenação do Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal do Ceará como requisito
parcial para a obtenção do grau de licenciada
em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Carmensita Matos
Braga Passos

FORTALEZA

2011

NEILYANNE ALMEIDA PINTO

**ESCOLA DE FORMAÇÃO INTERNACIONAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EXPERIMENTAL NO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão submetido à Coordenação do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Carmensita Matos Braga Passos

APROVADO EM __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmensita Matos Braga Passos (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará –UFC

Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias

Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto

Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a Deus pelo dom da minha vida.

À minha mãe pelo investimento e apoio em toda a minha formação educacional.

À professora doutora Carmensita Matos Braga Passos por orientação, dedicação e paciência.

Ao professor Bill Calhoun, diretor acadêmico do programa *School for International Training* pela oportunidade, apoio e atenção, bem como por ceder informações valiosas para elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos que me apoiaram e acreditaram em mim.

RESUMO

Conhecer e problematizar Instituições Educacionais que se propõem a ensinar valores sociais, políticos, humanos entre tantos outros, que possam contribuir para o desenvolvimento e a emancipação humana e não apenas conteúdos foi o motivo norteador para a problematização desta pesquisa. O referido trabalho tem por objetivos: analisar as características da metodologia técnica experiencial utilizada pelo Programa do *School for International Training* (S.I.T.); identificar as teorias da educação e/ou curriculares presentes no Programa S.I.T.; bem como identificar as peculiaridades do projeto. Esta pesquisa é de âmbito local e se caracteriza como pesquisa qualitativa que utiliza como procedimentos técnicos: a consulta de documentos norteadores, a realização de entrevista semi-estruturada. No primeiro momento da pesquisa foi realizado um contato inicial com o coordenador do projeto, Bill Calhoun, por meio de participação em reuniões e troca de *e-mails* para levantar algumas informações. Posteriormente, a pesquisa constou da leitura e análise dos documentos norteadores do projeto que se assemelham ao Projeto Político Pedagógico de uma instituição educacional. A análise e a discussão dos dados foram refletidos segundo categorias conceituais de teorias da educação e do currículo e metodológica e apontam para a importância do S.I.T. enquanto espaço de resistência e questionamento, bem como espaço de formação de identidades, subjetividades crítica socialmente. Ao final da pesquisa pudemos considerar que os objetivos e a metodologia do projeto possuem uma proposta diferenciada de Educação e contribui para a qualidade da formação destes sujeitos, bem como algumas barreiras encontradas pela comunidade que impedem seu acesso as informações sobre sua comunidade.

Palavras chave: *School for International Training*, currículo, metodologia,

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. TEORIAS EDUCACIONAIS (CONCEPÇÕES DE ENSINO)	13
2.1 As Teorias Da Educação	14
2.1.1. Teorias Não Críticas.	15
2.1.2. Teorias Crítico Reprodutivistas	18
2.1.3. Teoria Crítica.....	21
3. TEORIAS CURRICULARES	24
3.1. Breve histórico e as teorias tradicionais	25
3.2. Teorias críticas.....	26
3.3. Teoria Pós-Crítica.....	28
4. UMA ABORDAGEM SISTEMICA SOBRE A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.	31
4.1. Seu Conceito Universal	31
4.2. A Aprendizagem Experiencial.....	33
5. SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING (S.I.T.)	38
5.1. Abordagem Histórica: The Experiment e S.I.T	38
5.2. Perfil dos estudantes ingressos no S.I.T	41
5.3. S.I.T. – Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável	42
5.4. Currículo e Metodologia do S.I.T.....	42
6. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	52

1.INTRODUÇÃO

A finalidade e os objetivos da educação sempre me causaram muita inquietação. Desde quando eu estudava no ensino fundamental, discordava da forma como somos obrigados a permanecer na escola por quatro ou cinco horas diárias, durante mais de doze anos para aprender ou decorar vários conteúdos disciplinares. Desde então, refletia sobre a finalidade para a qual eu teria que passar por tudo isso, se muitos dos conteúdos seriam esquecidos ou não seriam utilizados durante a minha vida, como de fato não são.

Custava a entender a legalidade das provas parciais e bimestrais que exigem a reprodução do que foi transmitido em sala, dos tipos de castigos dados aos alunos que não obedeciam aos professores, da falta de conexão entre a vida escolar e a social, entre outras arbitrariedades escolares, o que na verdade alguma dessas coisas ainda não compreendo.

Ao ingressar no ensino superior acreditava ingenuamente que poderia participar de algum processo de mudança que viesse a melhorar a educação, porém percebi que é uma realidade distante, e que as escolas permanecem e desejam permanecer atreladas a um currículo disciplinar e que possui o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer do curso tive a oportunidade de visitar e realizar pesquisas em diversas escolas do município de Fortaleza, e percebi que apesar de algumas escolas se afirmarem construtivistas ainda possuem profissionais e currículos que são meros transmissores de conhecimentos descontextualizados e descontínuos e que há uma super valorização do professor e da disciplina, além de não formar os educandos para uma vida ativa socialmente.

Durante o curso de Pedagogia tanto eu, quanto a maioria das minhas colegas de turma freqüentamos pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) de cada disciplina, realizamos pesquisas em escolas, além de realizarmos outras atividades (chamadas complementares) como participação em bolsas de iniciação científica, ensino ou extensão, ou mesmo atuamos dentro de instituições escolares diversas, e ainda possuímos o Índice de Rendimento Acadêmico (I.R.A.) superior a oito mil, ou seja, somos alunas praticamente ‘excelentes’, de acordo com os critérios de avaliação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Agora que estou prestes a me formar Pedagoga penso qual a finalidade da minha formação em Pedagogia se terei que me enquadrar nos pré-requisitos socialmente aceitos para me tornar uma “boa” professora, ou seja, terei que reproduzir os conteúdos descontextualizados, que são apresentados por livro didáticos, e mesmo tentando formular uma crítica ou ação educativa mais ousada, terei que correr contra o tempo para utilizar o tal

livro didático e realizar as atividades. E tenho certeza de que não é esse tipo de profissional que quero ser, desejo atuar para além da reprodução de conhecimentos descontextualizados.

Mesmo sabendo que o papel da escola é “difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2008, p.6) e que em muitos casos a escola é o único local onde o sujeito terá oportunidade de ter acesso a este tipo de informação, aflige-me pensar que tipo de profissional serei se não me inquietar com a problemática social da miséria, da fome, da exclusão social e da situação sócio-ambiental que assola tantos brasileiros. E que profissional serei se, mesmo me inquietando não tomar uma posição social e política.

Devido a conversas em corredores e em sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, acredito que muitos dos meus colegas de curso pouco se inquietarão com estas questões sociais e mesmo se inquietando não terão alguma reação. Percebo isto pelo caso da greve dos professores do estado do Ceará de 2011, pois muitos se comovem com a causa, porém não se propõem a ajudar, pois preferem estar em casa para concluir atividades pendentes como formulários, planos de aula, correção de provas. De que maneira a causa ganhará força, se os próprios profissionais não aderem de fato à luta?

Que tipo de profissional é esse que a universidade vem formando, não apenas os profissionais da Educação, mas os arquitetos, médicos, matemáticos, advogados, administradores, sociólogos entre tantos outros? Que universidade é esta que não busca a emancipação humana, o desenvolvimento humano, que não forma o ser crítico e criativo para atuar em prol da sociedade e do coletivo? Esta pesquisa não tem a intenção de responder a estas questões, mas levantar estes questionamentos com o propósito de reflexão social e pessoal dos professores e estudantes universitários.

Por estas e tantas outras questões sobre a educação procurei, por meio das pesquisas realizadas durante o curso de Pedagogia, conhecer Instituições Educacionais que se propõem a ensinar valores e não apenas conteúdos. Valores sociais, políticos, humanos entre tantos outros, que possam contribuir para o desenvolvimento e a emancipação humana.

Porém a instituição que mais chamou minha atenção foi a *School for International Training* (S.I.T.)¹ situada em Brattleboro, Vermont, Estados Unidos e funciona aproximadamente há setenta e nove anos no mundo. Esta instituição começou em 1932, o Dr. Donald Watt² foi com vinte e três estudantes de Nova York para a Alemanha, com o propósito

¹ Escola de Formação Internacional

² Fundador do The Experiment (projeto de estudos de verão), atual S.I.T.

de voltar para o país de origem com uma nova visão do mundo. Tal projeto expandiu e passou por algumas mudanças, visando acompanhar as questões mundiais.

Atualmente o programa atua em quase “40 countries in Asia and the Pacific, Africa, Europe, Latin America, and the Middle East.” (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa)

³. Esta instituição é vinculada às Universidades Norte-Americana e funciona por meio de programas de estudo de verão sobre a sociedade brasileira e mundial, e utiliza uma metodologia baseada na vivência do aluno em diversos espaços sociais, fundamentada na Aprendizagem Experimental de David Kolb, com o propósito de contribuir para o questionamento e a progresso de determinadas questões sociais globais.

Os programas se concentram nos problemas sociais globais organizados nos temas: Artes, mídia e mudança social; Desenvolvimento, estudos urbanos e empreendedorismo; Saúde global; Identidade e globalização; Manejo de recursos naturais, biodiversidade e política ambiental; Pós-conflito de transformação; Movimentos sociais, educação e direitos humanos. No caso do Brasil, o programa Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável, tem um foco no Nordeste Brasileiro.

Tal programa é realizado em Fortaleza, no prédio do Instituto Brasil/Estados Unidos/CEARÁ (IBEU-CE), localizado na Rua Nogueira Acioly, 891. Os estudos se concentram em Fortaleza, mas inclui também a possibilidade excursões em Recife, Salvador ou São Luiz. Dentro deste contexto os estudantes, analisam:

[...] the vast human and environmental challenges confronting northeast Brazil's populations and the impact of social inequities on economic growth. Students interact with different ethnic groups, including indigenous and Afro Brazilian populations, to gain insight into the challenges and benefits of implementing social change within a multicultural environment.. (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa). ⁴

Para participar do programa é exigido que os estudantes estejam regularmente matriculados em alguma universidade norte-americana e possuir como pré-requisito um semestre de Português ou dois de uma língua românica de nível universitário, além de ser incentivado a buscar informações sobre o Brasil por meio de filmes, livros e jornais brasileiros.

³ 40 países na Ásia e no Pacífico, África, Europa, America Latina e Oriente Médio.

⁴ os grandes desafios humanos e ambientais que desafiam as populações do nordeste do Brasil e do impacto das desigualdades sociais no crescimento econômico. Os alunos interagem com diferentes grupos étnicos, incluindo as populações indígenas e afro-brasileiras, para obter *insights*⁴ sobre os desafios e benefícios da implementação de mudança social dentro de um ambiente multicultural

O programa possui características muito específicas para alcançar uma educação com finalidade social. É este tipo de educação que desejo. Uma educação com uma finalidade social voltada para a humanização, ou para o desenvolvimento humano, ou mesmo para a emancipação social, que ultrapasse a mera reprodução dos conteúdos. Para tanto o S.I.T. utiliza de uma metodologia de aprendizagem experimental, desenvolvida por Kolb (1984) envolve os estudantes e a comunidade por meio da sinergia social com a finalidade de contribuir para a construção da justiça social e da sustentabilidade.

Diante de tal interesse pretendo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da *School for International Training* (S.I.T.), e a metodologia do Programa Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável, localizado em Fortaleza. Porém o programa não possui um PPP convencional, como conhecemos no Brasil. O diretor acadêmico, Bill Calhoun afirma que:

Procurei saber de SIT e me responderam que não existe um PPP com se usa aqui no Brasil. A metodologia do ensino não tem esse tipo de elaboração. Me disseram que o site do SIT seria o unico documento publico que explica a maneira de desenvolver os programas. Fornece uma estrutura geral e cada programa em cada pais desenvolve sua propria abordagem dentro dessa estrutura geral. (CALHOUN, 2011).⁵

Portanto será utilizado o *site* <http://www.worldlearning.org> como referência de projeto pedagógico, onde podemos encontrar, seu histórico, visão global, suas metodologias, os cursos, avaliação do projeto pelos estudantes, entre outras coisas que seja necessário. Por isso, quando for apresentado o PPP da instituição, leia-se as informações apresentadas no *site*.

Esta pesquisa tem por objetivos analisar especificamente as características da metodologia de aprendizagem experimental utilizada pelo Programa do S.I.T.; identificar as teorias da educação e/ou curriculares presentes no Programa S.I.T.; bem como identificar as peculiaridades do projeto.

Esta pesquisa é de âmbito local e se caracteriza como pesquisa qualitativa, visando analisar e interpretar as informações relativas ao currículo e a metodologia do programa Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável do S.I.T.. Esta pesquisa se desenvolverá em duas etapas. Na primeira etapa da pesquisa será realizado um contato com o coordenador do projeto, Bill Calhoun, por meio de participação em reuniões e entrevista semi-estruturada para levantar algumas informações. Posteriormente, a pesquisa constará da leitura e análise dos

⁵ Sic passim

documentos norteadores do projeto que se assemelham ao Projeto Político Pedagógico de uma instituição educacional.

A análise e a discussão dos dados serão refletidos segundo categorias conceituais que serão discutidas ao longo capítulos fundamentados, principalmente, nas obras de Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Demerval Saviani (2008). Nos capítulos posteriores serão apresentadas as análises e discussões dos dados coletados e as considerações finais.

Visando conhecer mais sobre a metodologia desse projeto educacional, com esta pesquisa pretendo influenciar futuras pesquisas acadêmicas e propor questionamentos para a possibilidade de mudanças na estrutura curricular da escola e da universidade, além de buscar, em um momento posterior, compreender quais as implicações destes conteúdos no futuro dos indivíduos.

2. TEORIAS EDUCACIONAIS

A educação é um processo que ocorre com todas as pessoas, de diferentes formas, com diferentes metodologias, em todos os lugares pode acontecer o processo de ensino e aprendizagem. Porém é na instituição de ensino, seja ela a escola básica, a técnica ou a superior, que este processo é intencional e legitimamente reconhecido. Logo, quando discorremos sobre a educação que é recebida dentro da escola, subentende-se que é a educação que recebemos dentro das instituições regulamentadas de ensino, quer seja básica, técnica ou superior.

A escola tem por objetivo principal a socialização de conhecimentos coletivamente construídos, além de ser um espaço responsável pelo desenvolvimento sócio-cognitivo do sujeito, e que as ações desenvolvidas no interior da instituição estão diretamente relacionadas com as questões da sociedade que a cerca. Mesmo no ensino superior, onde realizamos atividades de ensino, pesquisa e extensão, precisamos inicialmente adquirir conhecimentos socialmente construídos relacionado à área de estudo, para podermos comparar este conhecimento científico com os saberes práticos adquiridos nestas atividades, ou mesmo para atuar profissionalmente. Com esta colocação não se pretende diminuir a importância do conhecimento adquirido em nenhum nível de ensino, mas questionar o tipo de objetivo social que a instituição de ensino se propõe a realizar.

A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) define que o espaço do desenvolvimento da educação deve ser realizado em instituições próprias e a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (1996, s/p), mesmo em alguns casos o desenvolvimento sócio-cognitivo do indivíduo está relacionado à permanência do mesmo no ambiente escolar. Reforçando os princípios e fins da educação nacional a LDB em seu 2º artigo afirma que a escola tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A escola é socialmente compreendida enquanto espaço de disseminação do conhecimento acumulado pela sociedade e sistematizado logicamente, e que deveria a princípio, estimular o exercício da reflexão, mas devido a vários fatores como a secundarização da profissão do professor, os baixos salários, a super lotação das salas de aula, a falta de estrutura física, recursos financeiros, administrativo, técnico e a burocratização, esta estimada educação reflexiva não ocorre de forma satisfatória.

Porém o que se vê normalmente é o excesso de transmissão de conteúdos escolares, previamente definidos pela escola ou pelo livro didático, que pouco ou nada se relaciona com o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, característica da escola tradicional que reproduz modelos, não estimula a participação dos estudantes e da comunidade.

Para a efetivação desta relação da escola com a sociedade em que vivemos, é necessário que se estabeleçam alguns objetivos sociais e conceitos sobre o mundo e como agiremos nele. Vale ressaltar que não se trata de uma nova receita pronta para a escola colocar dentro da cabeça do estudante, como já vem acontecendo com os conteúdos curriculares, mas de buscar uma educação integral do ser humano, trabalhando todas as suas dimensões, inclusive a social, para que assim possamos compreender “[...] a condição humana no mundo como a condição do mundo humano” (MORIN, 2000, p.63). Visto que vivemos em uma sociedade democrática e plural nas dimensões sociais, de gênero, de classe, de raça, de etnia etc. Este objetivo social está diretamente ligado ao tipo de Teoria Educacional que a escola defende. Para melhor compreendermos, serão apresentadas estas teorias da Educação segundo, Demerval Saviani e em outro capítulo será apresentado uma visão pós-crítica das teorias do currículo segundo Tomas Tadeu da Silva.

2.1. As Teorias Da Educação

Saviani (2008) em sua obra *Escola e Democracia* problematiza a marginalidade social relacionando-a diretamente com a questão da escolarização classificando assim as Teorias da Educação em Crítica, Crítico- Reprodutivistas e Não Críticas, sendo que esta acredita em uma educação equalizadora social e que supera a marginalidade, porém de forma apolítica. Já as Teorias Crítico-Reprodutivistas acreditam que “a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (p.16), reafirmando assim a relação entre a sociedade e a educação.

A marginalidade é vista como um problema que afeta alguns indivíduos, por estes não se enquadrarem as regras da sociedade. E para enquadrar e normalizar estes sujeitos é necessário o papel da Educação escolar. O que para as teorias não-críticas é visto como um problema a ser superado, e resolvido pela escola, já para as teorias crítico - reprodutivistas é visto como uma função própria da escola, a de reproduzir a sociedade e reforçar a marginalização.

Abaixo serão apresentadas as teorias da educação segundo a perspectiva do Saviani, sendo que as Teorias da Educação são divididas em Não Críticas, Crítico - Reprodutivistas e Crítica, esta última foi criada por ele.

2.1.1. Teorias Não Críticas

Segundo Saviani (2008) as teorias tradicional, escolanovista e tecnicista são teorias não críticas por acreditarem na solução dos problemas sociais, por meio da educação, sem considerar as questões relacionadas ao sistema político e aos interesses da sociedade que a cerca.

A Pedagogia Tradicional é organizada segundo o princípio de que a Educação é direito de todos, e visa por meio do ensino superar a ignorância, visto que essa é a causa da marginalidade social. As críticas à Teoria Tradicional referem-se a sua desarticulação com as questões sociais e com a sociedade, seu dogmatismo, além de incentivar a competição a, memorização, a reprodução, tornando assim o aluno passivo a exposição do conteúdo, e a supervalorização das disciplinas e dos professores.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queira consolidar (SAVIANI, 2008, p.7).

Ainda nos dias de hoje, percebemos que não é a boa nota, o bom comportamento ou o bom aluno que consegue facilmente seu lugar enquanto cidadão trabalhador na sociedade. Para alcançar essa conquista o sujeito precisa desenvolver outras habilidades e competências culturais, sociais, além das já desenvolvidas dentro das instituições de ensino. E algumas vezes nem assim, este sujeito consegue se ajustar a sociedade.

A pedagogia tradicional foi e ainda é muito criticada por outras correntes teóricas, porém, ainda assim, muitas de suas características permanecem nas escolas, agora sob o disfarce do discurso construtivista de valorização do estudante, ensinando-o “aprender a aprender”, entre tantos outros discursos que não são colocados na prática, pois os princípios da escola tradicional ainda se encontram enraizados em nossa cultura e na cultura escolar.

Fundamentada nas críticas à escola tradicional, a Pedagogia Nova cria novos métodos e processos psicopedagógicos de ensino e aprendizagem, inaugura assim a dimensão da afetividade, além da pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia. O escolanovismo agrupa os alunos de acordo com a área de interesse proveniente de sua atividade livre, além do professor agir como estimulador e orientador da aprendizagem e não como transmissor do conhecimento.

Para o escolanovismo o marginalizado não é caracterizado pelo não conhecimento, e sim pela exclusão sofrida, pela rejeição. Para superar essa rejeição, tal escola visa respeitar as diferenças, buscando com isso a tão sonhada equalização social.

Saviani (2008) defende que ainda que a Pedagogia Nova buscasse bons produtos pela educação, ela também trouxe consequências negativas. Pois:

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e da despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' primou à qualidade do ensino destinado às elites. (p. 10).

Contudo vale ressaltar que o escolanovismo pretendia que o estudante tivesse uma melhor compreensão do conteúdo e não uma memorização e reprodução, que logo depois podia ser esquecida ou não se sabia explica o porquê do conhecimento arquivado. Pois apenas pequenos grupos de elite tinham acesso, considerando que o estado não tinha como, ou não queria investir na Educação. O afrouxamento da disciplina, bem como a despreocupação com a transmissão dos conteúdos também podem ser encarados como a má interpretação associada aos baixos investimentos no campo da Educação, além da má formação que os professores recebiam e ainda recebem.

Quanto à resolução da marginalidade, tanto a Pedagogia Tradicional, quanto à Pedagogia Nova, mostraram-se ineficazes, segundo Saviani. Para tentar resolver esta questão surgiu em meio às discussões sobre a Educação, nos meados do século XX, uma nova teoria: a Pedagogia Tecnicista, que surge fazendo sérias críticas aos ideais escolanovistas.

Tal teoria defende a questão técnica do planejamento, objetivando assim a efetivação do trabalho pedagógico. A equalização social para os tecnicistas é identificada com o equilíbrio do sistema e a marginalização sendo vista como resultado da incompetência, da improdutividade do indivíduo, e para solucionar esta questão escolar, terá então o papel de

formar indivíduos eficientes e produtivos, por meio da organização e do planejamento realizados pelos especialistas.

Esta ação dos especialistas estava presente em toda a escola, desde a gestão, até dentro da sala de aula, atuando como orientador educacional, administrador escolar e supervisor escolar. A escola foi fragmentada em áreas e hierarquizada nas funções pela teoria tecnicista. O planejamento da aula era organizado por especialistas, que teorizava sobre a educação, cabendo ao professor obedecer à técnica escolhida. Porém, mesmo com toda a sua técnica especializada, nem o tecnicismo conseguiu resolver a questão da marginalidade.

Saviani assim sintetiza as três teorias não críticas:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor –que era, ao mesmo tempo, sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno –situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva- , na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Cada teoria desloca o eixo do processo de ensino aprendizagem para uma de seus elementos de forma isolada, perdendo de vista a interação entre eles, e a visão de todo do processo, além de sua articulação com a realidade social.

Estas três Teorias da Educação são classificadas como teorias não críticas. Saviani acredita que mudando a formação que o estudante recebe na escola, seja pela obrigação de aprender, ou aprender a aprender ou aprender a fazer, desmarginalizar o sujeito consequentemente irá transformar a sociedade.

A educação, para estas teorias, é compreendida enquanto salvadora social e considera que a sociedade é harmonizada, desconsidera as lutas de poder e de interesse que baseiam o sistema capitalista, além de “desconhecer as determinações sociais do fenômeno educativo.” (SAVIANI, 2008, P. 16). E estas teorias não fazem críticas ao sistema em que a sociedade se encontra, mesmo reconhecendo as desigualdades acreditam na transformação social por meio da educação de qualidade e do acesso à educação.

2.1.2. Teorias Crítico- Reprodutivistas

As teorias classificadas por Saviani como crítico- reprodutivistas envolvem teorias como a Violência Simbólica, escola como Aparelho Ideológico do Estado e Escola Dualista, pois, para estas a função da escola é “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” (SAVIANI, 2008, p.16), e “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes.” (p.16).

Estas teorias focam na relação da sociedade com a educação, visto que a escola está inserida em um contexto social, cultural e étnico, que afeta direta ou indiretamente a formação da identidade dos sujeitos nela inseridos. Estas teorias questionavam a imposição de uma cultura sobre outro por meio da educação escolar.

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica criada por Bourdieu e Passeron (1975) defende que “à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural).” (SAVIANI, 2008, p. 18). Sendo que a violência material é a dominação econômica que estrutura o sistema de relações de força entre grupos ou classes, e a violência simbólica é a dominação cultural que se manifesta pela formação de opinião pública pelos meios de comunicação de massa, pregação religiosa, atividade artística e literária entre outros.

Com base em Bourdieu e Passeron, Saviani explicita:

Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultural (também arbitrária) dos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um “poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima” (BOUDIEU & PASSERON apud SAVIANI, 2008. p.19).

Bourdieu e Passeron acreditam que a ação pedagógica vivida na escola é a imposição arbitrária da cultura, pois implica na autoridade pedagógica e que por sua vez é realizada pelo trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula.

Segundo essa teoria a escola está baseada na cultura dominante, cultura que a criança dominante já está acostumada, mas a criança dominada não está, e com isso a cultura nativa dos dominados é desvalorizada e isso é reproduzido dentro do ambiente escolar e reflete na

sociedade. Portanto, marginalizados são os grupos dominados, por não possuírem força material ou simbólica.

A educação se torna duplamente reforçadora desta marginalização. Pois são “marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural)” (SAVIANI, 2008. p.21), portanto, segundo esta teoria “a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível” (p.21).

A teoria desenvolvida por Althusser sobre a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) inicialmente trabalha a ideologia social para depois reprimir o indivíduo, é uma análise marxista da educação, pois defende que a escola reproduz as relações de exploração capitalista, além de garantir e perpetuar os interesses da burguesia. Pois a “ideologia existe sempre radicada em práticas reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais.” (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2008. p.21).

As instituições escolares reproduzem o sistema capitalista, por meio das práticas educacionais da hierarquia estabelecida, da imposição da obediência, repreensão do estudante que não se ajusta aos interesses da escola que por sua vez atendem aos interesses da sociedade.

Althusser denuncia a escola como um aparelho ideológico porque é um mecanismo de reprodução por atingir praticamente toda a população por um longo período de tempo, mesmo que uma grande maioria cumpra apenas o ensino básico, outros interrompam no meio da escolarização, e uma pequena parte consiga finalizar os estudos. Inclinando, conseqüentemente, as pessoas da classe subordinada à submissão e obediência, e a classe dominante a comandar e a controlar. Tratando assim da reprodução capitalista:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir –faire*⁶) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2008. p.23).

Estes saberes práticos são ensinados no ensino básico, quando a criança aprende a obedecer passivamente o adulto, sem alternativa. Os poucos estudantes que chegam ao ensino

⁶ Saber como.

superior aprenderam habilidades próprias dos exploradores, porém estes já são em sua maioria os exploradores.

Para esta teoria o marginalizado é, portanto, a classe trabalhadora, e a função da escola reproduzir condições de marginalidade. Porém Althusser aceita a luta de classes “os AIE podem ser não só *alvo* mas também o *local* de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (ALTHUSSER, s.d., p 49 apud SAVIANI, 2008, p. 24). Diferentemente de Bourdieu e Passeron o autor considera a possibilidade da luta pela melhoria tanto fora, quanto dentro da escola.

A escola dualista de Baudelot e Establet afirma que a escola é dividida em duas “grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.” (SAVIANI, 2008, p. 25). Contribuindo assim para a reprodução do sistema capitalista, pois “É a mesma ideologia dominante que é imposta a todos os alunos sob formas necessariamente incompatíveis.” (SAVIANI, 2008, p. 26).

Baudelot e Establet retomam o conceito de Althusser sobre a teoria de que a escola é um Aparelho Ideológico a serviço da burguesia. Portanto, marginalizado nessa teoria é o proletário.

Longe da escola ser um instrumento de equalização social é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressaram no sistema de ensino. (SAVIANI, 2008, p. 28).

A escola, segundo esta teoria, se encontra a serviço da burguesia, portanto não há possibilidade para a luta do proletariado, “Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia.” (SAVIANI, 2008, p. 28).

Mesmo a luta do proletariado sendo reconhecida, Baudelot e Establet rejeitam a possibilidade da mesma se dar dentro da escola. E a instituição ainda toma como papel enquadrar o sujeito, de acordo com os interesses burgueses.

Para as três teorias a escola tem por objetivo reproduzir a sociedade capitalista, por meio de suas práticas pedagógicas, bem como ser determinada pela sociedade. Além de não possuir uma proposta pedagógica concreta, estas teorias ignoram o fato de que a educação também pode intervir sobre as relações sociais.

2.1.3. Teoria Crítica

Por último Saviani, se refere em sua obra à teoria crítica da educação, criada por ele. Considerando as questões levantadas pelas teorias crítico-reprodutivistas de que “a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (2008, p. 30). O autor defende que para que possa existir uma teoria crítica, esta deve “ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados” (2008, p. 30). Para tanto adverte a respeito da teoria da Educação compensatória, que visa compensar as:

[...] deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação a sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 33).

Tal teoria é comumente vista pela política, como uma solução, visto que parte dos estudantes brasileiros e que freqüentam a escola pública passam por algum tipo de dificuldade que acaba por intervir no seu processo de ensino e aprendizagem. Porém esta educação compensatória sozinha não resolve o problema da educação. Bem como colocar a culpa do fracasso da educação no professor, no aluno, na técnica ou na reprodução social, não irá resolver a problemática da educação.

Baseado ainda na problemática da marginalidade Saviani (2008) questiona se “é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?”(p. 30). Para fundamentar sua teoria, o autor remete à teoria da curvatura da vara. Defendendo que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Lênin apud SAVIANI, 2008, p. 37).

Para melhor explicitar a teoria da curvatura da vara, Saviani apresenta alguns contrapontos da Escola Nova, fundamentado na comparação da sua metodologia afirmando que o movimento escolanovista tentou “articular o ensino com o processo do desenvolvimento da ciência”, sempre fazendo uma relação da metodologia da escola tradicional com a Escola Nova. Saviani afirma que o escolanovismo tentou tratar o processo do ensino como uma pesquisa:

O ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo) provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2008, p. 45).

O autor afirma que “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 2008, p. 46), visto que se pesquisa o que é desconhecido, e só pode ser feita a definição deste desconhecido por meio do confronto com o que já se conhece.

No entanto Saviani desconsidera o fato de que a pesquisa mencionada se refere a descoberta do desconhecido, porém baseado nos conhecimentos prévios do aluno. Portanto, o confronto sugerido pelo escolanovismo é realizado com o conhecimento prévio do aluno, a forma como ele compreende o fato, sem ter que fundamentar teoricamente em algum estudo ou teoria.

Críticas e comparações entre as teorias tradicional, nova e tecnicista feitas pelo autor são muito criticadas por outros estudiosos, mas o próprio se defende no prefácio afirmando que “Este não é um livro contra o movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2008, s.p). Ele as utiliza para comprovar sua teoria da curvatura da vara. Como a comparação destas metodologias utilizadas para o ensino básico não faz parte do objetivo desta pesquisa, as mesmas não serão aprofundadas.

Para apresentar a Pedagogia Crítica que visa alcançar os interesses dos dominados, o autor apresenta uma nova teoria da educação articulando as contribuições dos métodos de ensino tradicional e escolanovista, superando algumas questões das mesmas. Segundo Saviani (2008):

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (p. 69).

Para alcançar os objetivos de tal teoria inovadora, Saviani (2008) propõem método inovador que o processo de ensino e aprendizagem parta da *prática social*⁷, que envolve e permite o posicionamento de professores e alunos, considerando que o professor possui uma visão “sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente a prática social” (p. 70). Mesmo com esta compreensão, o professor conhece apenas a sua prática social, o que torna a visão do professor precário.

O segundo momento deste processo seria a *apresentação, problematização*. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (p. 70). O terceiro momento seria a *instrumentalização*, um momento de apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessário ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (p.70).

O quarto momento seria a *cartarse* “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (p.72). O último passo seria a própria *prática social*. “Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (p.72).

Transformando assim qualitativamente a compreensão da prática social pela ação pedagógica “e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente” (SAVIANI, 2008, p. 73). Tal pedagogia é denominada por Saviani (2008) como pedagogia revolucionária, pois é “[...]aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (p 76).

Neste capítulo as teorias da Educação foram apresentadas segundo a perspectiva de Savini. Porém existem outras teorias da educação e para melhor compreendê-las apresentaremos as teorias do currículo, segundo Silva, visto que estas estão diretamente ligadas as teorias da Educação.

⁷ Os termos escritos em itálico, são apresentados por Saviani como as etapas do método inovador crítico

3. TEORIAS CURRICULARES

As teorias da educação apresentadas anteriormente, baseadas na obra de Saviani (2008), são agrupadas e analisadas de acordo com as teorias que acreditam na educação enquanto equalizadora social sem fazer menção aos condicionantes sociais que as cercam e as teorias que denunciam a escola enquanto reprodutora social. Porém esta divisão envolve a visão de que estas teorias conceituam sobre a marginalidade social e a ação da escola sobre essa questão.

As discussões acerca das correntes teóricas da educação acabam refletindo sobre organização e execução do currículo, que leva Silva (2000,) a afirmar que “De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (p.21), visto que as teorias da educação discutem questões relacionadas às teorias curriculares.

Neste capítulo serão apresentadas as teorias do currículo segundo a obra de Tomaz Tadeu da Silva (2000), *Documentos de Identidade* esquematiza em curtos capítulos as teorias do currículo desde as suas origens até as teorias curriculares pós-críticas.

Silva começa a obra apresentado uma concepção de currículo, explicando que antes mesmo do surgimento da concepção da palavra currículo, no final do século XIX, profissionais da educação já se importavam com alguns aspectos próprios do currículo, aspectos mais técnicos que teóricos, que questionam a formação social e cultural do indivíduo.

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2000, p. 15).

Silva (2000) divide as Teorias em Tradicionais, Críticas e Pós- Críticas, sendo que as teorias educacionais tradicionais enfatizam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, os objetivos entre outras coisas que estão diretamente relacionadas com a prática e a questão técnica da educação, sem questionar a relação com a sociedade em que a escola se encontra inserida. Estas teorias, segundo Silva, estavam preocupadas em como fazer o currículo.

Já as Teorias Críticas estavam relacionadas com críticas feitas à ideologia que baseava o currículo e a escola, questionando pontos como a reprodução cultural e social, relações sociais e de poder, classe social, emancipação e libertação, currículo oculto, ideologia,

resistência entre outras coisas que questionam a estrutura curricular escolar, preocupados com conceitos para compreender o que o currículo faz, pois a “A escola atua ideologicamente através de seu currículo” (SILVA, 2000, p.31). Estas teorias estavam fundamentadas no poder e sua relação social.

Silva diferencia claramente estas teorias quando afirma que “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (2000, p. 30). Desconfiança dos objetivos da escola e da sua relação com a sociedade.

As Teorias Pós Críticas estão mais preocupados com o outro, a alteridade, identidade e subjetividade do indivíduo, o multiculturalismo, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade além de outras questões preocupadas com a significação social e suas relações de poder, sempre questões relacionadas à formação da identidade do indivíduo e a questões de gênero.

Para melhor compreendermos estas teorias, segundo Silva, serão apresentados abaixo os princípios que as definem e seus conceitos principais.

3.1. Breve histórico e as teorias tradicionais do currículo

O currículo como campo de conhecimento teve sua origem nos Estados Unidos quando educadores discutiram de forma mais sistematizada sobre questões curriculares. Sobre a sua origem o autor afirma que o “propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA e SILVA, 1995, p.9).

Algumas idéias sobre o currículo, na época foram apresentadas na obra de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Inspirado nos estudos de Taylor, Bobbitt defendia que a concepção de currículo deveria ser como a fábrica, e que os estudantes devem passar por um processo semelhante ao que produto fabril passa dentro da fábrica. Essa concepção inspira-se na administração científica de Taylor.

Silva (2000) afirma que Bobbitt interpreta que o currículo deve se preocupar com o mapeamento das habilidades necessárias para o trabalho; instrumentos de avaliação, compreendida como medição da aprendizagem; organização; instrumentos para o processo de moldagem do aluno, estabelecendo padrões sociais; desenvolvimento intelectual do indivíduo e técnica de aprendizagem. Assim, de acordo com Silva, Bobbitt defende que “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e

rigorosamente especificados e medidos.” (apud SILVA, 2000, p.12). Bem como a “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, 2000, p.12).

Além de Bobbitt outros estudiosos da área como Harold Hugg e Ralph Tyler se preocuparam com a conceitualização de currículo e da ação da escola tradicional. O movimento cresceu com publicações sobre os princípios do currículo e a realização da conferência sobre o currículo na Universidade de Chicago. O movimento em prol do currículo cresceu mais e começaram a surgir divergências no julgamento de seu conceito e suas implicações na sociedade e na cultura. As discussões sobre o currículo ficam mais acirradas e:

Nesse momento, o discurso pedagógico resumiu-se as seguintes tendências: idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, idéias humanistas que pregavam a liberdade na escola e idéias utópicas que sugeriram o fim das escolas. Representando diferentes versões do ideário liberal, nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preparação dessa sociedade. (MOREIRA e SILVA, 1995, p.14).

A teoria tradicional se preocupa em como fazer o currículo. E isto fica claro na organização do currículo, segundo Tyler, que deseja conhecer quais são os objetivos educacionais, como organizar as experiências e como avaliar, questões técnicas próprias da escola e sua prática cotidiana.

Já a teoria crítica se preocupa em compreender o que o currículo faz na escola, com os alunos e os professores. Mesmo com todas as diferenças, entre os teóricos, acerca da escola “todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA e SILVA, 1995, p.14).

Após algumas discussões os estudiosos passaram a questionar, também, a forma como o conhecimento é transmitido, a concepção que a escola tem da criança, do conhecimento, de cultura e de mundo. A influência da escolha do conteúdo também foi questionado pelos estudiosos da área da Educação, pois o conhecimento gerado pelo conteúdo possui fatores que são fundamentais para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e de construção de identidades que a sociedade deseja.

3.2. Teorias críticas

As teorias críticas são defendidas, segundo o Silva, por estudiosos como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude, Baudelot, Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Willian Pinar, Madelene Grumet e Michael Apple. Porém estes estudiosos apresentavam suas críticas sobre o currículo escolar sob perspectivas diferentes. Devido ao foco da pesquisa nos deteremos apenas em alguns conceitos principais referentes ao currículo sem debruçar em cada um destes teóricos ou sua perspectiva.

Para Silva as teorias críticas do currículo colocam “em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*⁸, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.” (2000, p. 30), portanto estas hipóteses estão fundamentadas na análise da função da economia política do poder na representação cultural e social por meio do currículo escolar.

Estudiosos como Althusser, Bordieu e Passeron, dentre outros, buscaram analisar a escola, questionando para quem interessa a manutenção da dinâmica de reprodução social dentro da escola, o desfavorecimento das culturas que não as dominantes, entre outros fatores sociais e econômicos. Segundo os autores que defendem a seleção do conhecimento que compõe o currículo escolar, estes são a consequência de um processo que reflete os interesses particulares de determinados grupos sociais, considerados por alguns autores, como grupos dominantes. Portanto eles defendem que é necessário construir um currículo centralizado nas culturas dominadas.

Para tanto é necessário enfatizar a importância da resistência a este processo de reprodução cultural e social e a possibilidade da luta de interesses em torno deste conhecimento curricular que viabiliza tal reprodução. Deste modo é necessário reconhecer que “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.” (SILVA, 2000, p.46). Ambas as partes defendem que seus interesses sociais e culturais sejam corporificados no currículo.

Outros estudiosos apresentados por Silva defendem que o currículo além de não ser um campo neutro, produz significados sociais que estão ligados as relações sociais de poder e além de gerar as disputas, envolvendo a política cultural. Visto que “Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.” (SILVA, 2000, p.49).

⁸ Estado atual das coisas

As contribuições da teoria crítica do currículo ajudaram construir a compreensão de que o conhecimento “é corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA e SILVA, 1995, p.20), ele se encontra em meio aos interesses de classes, ou da classe dominante, portanto envolve significados e valores culturais de dentro e fora da comunidade escolar.

Durante o percurso do processo de ensino e aprendizagem e formação de identidades, o sujeito aprende comportamentos, valores, normas entre outras coisas que contribuem para reforçar a aprendizagens sociais e culturais que são questionadas pelos teóricos críticos do currículo. E a assimilação destas normas de conduta está inserida no currículo oculto, que não se encontra explícito no currículo escolar, mas que já vinha sendo criticadas pelos estudiosos, que explicitaram: “Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo”. (SILVA, 2000, p.78). Por meio da internalização destas atitudes, entre outros fatores, os estudantes reproduziriam os processos sociais e culturais envolvidos pelo poder.

Os teóricos críticos do currículo rejeitavam o currículo que vinha sendo apresentado pela teoria tradicional, e centravam suas críticas na intenção de quem realizava a seleção do conteúdo escolar, na relação de poder que envolve os conteúdos explícitos ou não pelo currículo. Como já foi afirmado, por mais que estes estudiosos fizessem críticas ao currículo e sua relação com o poder e a sociedade, estas eram feitas sob perspectivas diferentes que em alguns momentos convergiam e em outros divergiam.

3.3. Teoria Pós-Crítica

No limiar do século XXI surgem às teorias pós-críticas que também questionam à relação entre o poder, o conhecimento e a sociedade, porém direcionam suas críticas as questões de identidade, subjetividade e diferença. Enfatizam nas margens do discurso e da narrativa curricular os sujeitos esquecidos e marginalizados.

Considerando assim outras dimensões de desigualdade, para além da questão socioeconômica abordada pelos teóricos críticos. É importante ressaltar que estas teorias realizam suas análises baseadas, principalmente nas formas textuais e discursivas de análise. Segundo Silva (2000) as teorias pós-críticas contribuem para ampliar a compreensão de dominação, tornando claro que:

A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais complexo e completo das relações sociais de dominação do aquele que as teorias críticas, com sua ênfase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. (SILVA, 2000, p.85).

Uma das contribuições das teorias pós-críticas refere-se à perspectiva multicultural do currículo. O currículo multiculturalista, segundo Silva (2000), defende o reconhecimento da diversidade cultural, para além do reconhecimento a sua representação para a construção da identidade do sujeito da comunidade escolar.

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também, também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2000, p.85).

A defesa da presença no currículo perspectiva cultural dos grupos não se restringe a raça e a etnia, para os pós-críticos defendem também as questões de gênero, sexualidade, ou seja, o respeito à diversidade, o incentivo a alteridade. Tampouco se restringe a simplesmente fazer menção ou celebrá-las, mas questioná-las. Pois as diferenças “estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder.” (SILVA, 2000, p.88), como já foi discutido anteriormente.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2000, p.88).

Portanto, é necessário que o currículo possa refletir os interesses, necessidades e experiências de cada uma dessas dimensões sociais e culturais. A pedagogia feminista defende o questionamento dos arranjos sociais, mas sem partir do princípio da aparente neutralidade do mundo social, visto que fomos colonizados por europeus e ainda sobram resquícios da cultura masculina, branca e européia.

Os estudiosos da teoria pós-crítica também defendem a idéia de discernir o que é normalidade, problematizar a formação de identidade, além de apontar a sua posição discursiva do currículo escolar.

Após apresentar as teorias de currículo, Silva (2000) finaliza sua obra apresentando as perspectivas que dão uma “aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica” (p. 145). Além de recordar que as teorias pós-críticas permitem a análise de dinâmica de poder e de reconceitualizar a identidade cultural e social, denunciada pelas teorias críticas. Após realizar o mapeamento de convergências e divergências das teorias, Silva completa:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (2000, p.147).

Este ensinamento nos permite ver além dos conceitos e das categorias tradicionais que se encontram enraizadas na cultura escolar, bem como nos permite compreender o currículo enquanto território político de poder. As teorias críticas e pós-críticas nos permitiram ver o currículo sob uma perspectiva mais ampla, reconhecendo-o enquanto espaço de relação de saber, identidade e poder.

4. ABORDAGEM SOBRE A APRENDIZAGEM EXPERIMENTAL

A escola envolve várias dimensões: sociais, políticas, culturais, afetivas entre outras que contribuem para a formação do indivíduo que aprende. A forma como o professor vai lidar com estas dimensões depende da forma como ele conceitua a escola. Em suma, a teoria que o professor acredita, seja ela tradicional crítica, escolanovista ou qualquer outra irá refletir diretamente na sua forma de atuar em sala de aula, ou seja, na sua metodologia.

Para compreender a importância da metodologia será apresentado neste capítulo a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento para o processo de ensino e aprendizagem. Bem como será apresentada a Aprendizagem Experimental desenvolvida por Kolb (1984).

4.1. SEU CONCEITO UNIVERSAL

A metodologia deve ser compreendida enquanto conjunto de métodos utilizados para alcançar um determinado fim. No caso da sala de aula, a metodologia é fortemente influenciada pela corrente teórica que envolve a escola e o professor. Vasco Moretto (2000) faz uma análise sobre a realização da função da escola, por meio da relação entre os três participantes do processo de ensino e aprendizagem: professor, aluno e conhecimento. Segundo o autor, se o professor seguir a corrente tradicional, ele irá basear seu ensino em aulas expositivas, com uma sequência já determinada, para tanto o aluno não pode intervir na aula, ele deve apenas reproduzir fielmente o que foi socializado pelo professor. Visto que “O professor exerce o papel de transmissor de informações, constituindo-se como centro das relações entre conhecimento e aluno” (MORETTO, 2000, p. 98). Entre tantas outras características próprias da educação tradicional, que já foram mencionadas no capítulo anterior.

Caso o professor concorde com a corrente construtivista, irá estimular a questão da afetividade nas relações em sala de aula, além de estimular o aluno a se tornar um sujeito ativo e crítico, por meio de atividades experimentais. “A característica fundamental desta relação é o processo de interpretação que se estabelece entre os três participantes do processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar” (MORETTO, 2000, p. 102). O aluno irá aprender a aprender, por meio do estímulo e da orientação dadas pelo professor. Além de valorizar o interesse do estudante pelo assunto e sua espontaneidade no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha da metodologia, não é aleatória, casual, ela reflete a forma como a escola e os professores compreendem o seu papel. Para cada teoria de ensino existe uma intenção de metodologia a ser empregada na escola e na sala de aula. Dependendo dos objetivos da escola, os métodos existentes vão sendo reformulados, agregados da melhor forma que atender aos objetivos da escola e do professor.

Faz-se necessário refletir sobre a metodologia no processo de ensino e aprendizagem, visto que a sociedade se encontra em constante processo de mudança e “[...] cabe à escola adaptar-se às novas realidades e, mais do que isso, cumprir seu papel fundamental de preparar indivíduos capazes de promover novas mudanças sociais.” (MORETTO, 2000, p. 96). A apropriação do conhecimento eficaz deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, pois:

O aluno tem uma vivência que lhe permite construir uma estrutura cognitiva formada por idéias e concepções ligadas ao senso comum de seu meio social e às representações que ele mesmo constrói em função de suas próprias experiências. (MORETTO, 2000, p.105).

Paulo Freire (2009) defende que devemos discutir com os estudantes a realidade concreta e a experiência social vivida por eles, pois estas experiências são transformadas em saberes, e estes devem ser associados à disciplina do currículo e a prática educativa, tornando assim o educando crítico por assumir-se enquanto sujeito social.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (PAULO FREIRE, 2009, p. 41).

Esta educação contextualizada nos problemas sociais locais e nas relações dos sujeitos entre si e com a sociedade reflete na forma como os problemas sociais globais são interpretados, articulados e solucionados. Para tanto “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade.” (MORIN, 2000. P. 39).

O desenvolvimento do indivíduo crítico exige este respeito aos conhecimentos prévios que são necessários, enquanto ponto de partida, para uma ressignificação mais sistêmica e

ampla do conhecimento. Bem como o estímulo a curiosidade e criticidade do indivíduo, e a multidimensionalidade da sociedade e do indivíduo. A formação desse sujeito foi alvo de estudo, reflexão e questionamento de autores como por Paulo Freire, Edgar Morin, Jean Piaget, Jhon Dewey entre outros estudiosos que desejavam que a escola fosse mais que uma mera reprodutora de conhecimentos.

Alguns destes estudiosos, como Jean Piaget, John Dewey e Paulo Freire foram fundamentais para o embasamento da metodologia / teoria da Educação Experimental, um processo de construção de conhecimento baseado na experiência do indivíduo. Tal modelo foi fundado pelo americano David Kolb, visando à aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Em vários momentos a fala do entrevistado, Bill Calhoun afirma esta teoria fundamenta a metodologia utilizada pela *School for Internation Training*. Para melhor compreender esta teoria/ metodologia será explanada algumas de suas características abaixo.

4.2. A Aprendizagem Experimental

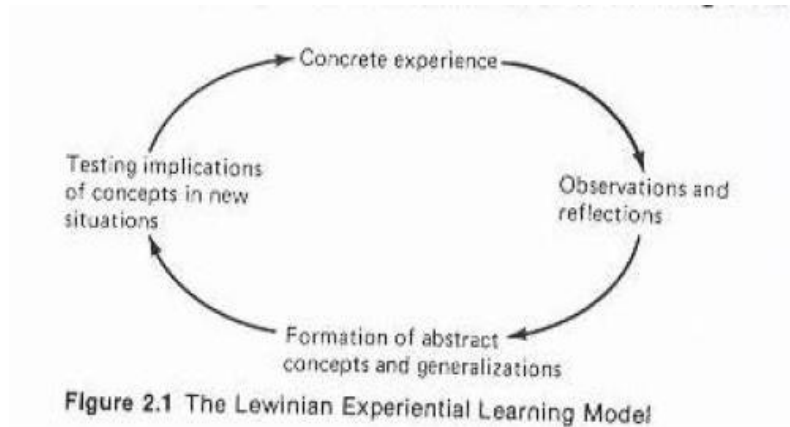
Este capítulo será dedicado a explicação da teoria segundo os princípios de Kolb, que fundamenta sua teoria em uma epistemologia empírica.

A teoria da aprendizagem experimental foi desenvolvida por David A. Kolb, professor de Comportamento Organizacional na *Weatherhead School for Management*⁹. Tal teoria foi publicada em 1984 por Kolb na sua obra intitulada: *Aprendizagem Experimental: experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento*. Em sua obra, Kolb apresenta o modelo do processo de aprendizagem experimental segundo os princípios de Kurt Lewin, de John Dewey e Jean Piaget.

O modelo de *Lewin* defende o experimento concreto, baseado no processo do *feedback*¹⁰. Portanto o aluno deve passar pela vivência, observando e refletindo sobre a ação, para poder formar os conceitos abstratos para posteriormente testar as implicações destes conceitos em novas situações. Este processo pode ser explicado de forma melhor pela imagem abaixo:

⁹ Weatherhead Escola de Gestão.

¹⁰ Retorno.



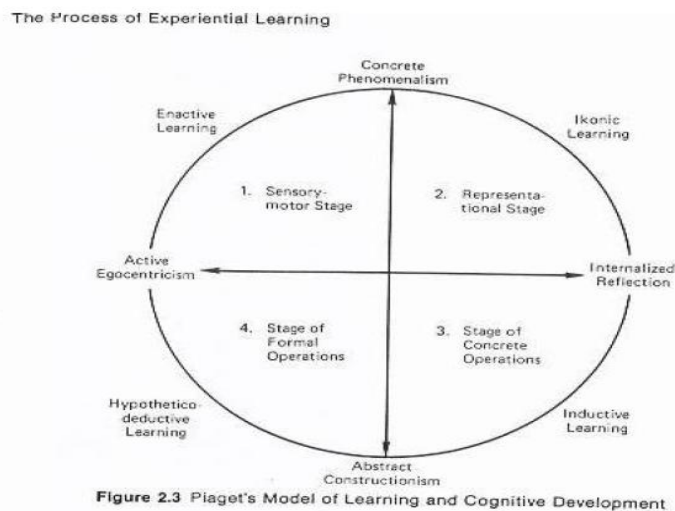
(Fonte: KOLB, 1984, p.3)

O modelo de educação experimental de Dewey (1938) apresentado por Kolb defende que:

The formation of purpose is, then a rather complex intellectual operation. It involves (1) observation of surrounding conditions; (2) knowledge of what has happened in similar situations in the past, a knowledge obtained partly by recollection and the partly from the information, advice, and warning of those who have had a wider experience; and (3) judgment, which put together what is observed and what is recalled to see what they signify. (1984, p. 4).¹¹

E por último Kolb apresenta o modelo de aprendizagem de Piaget, para tanto o autor apresenta os quatro estágios de desenvolvimento do indivíduo, estes serão rapidamente apresentados. O primeiro estágio é o sensório-motor, que ocorre do zero aos dois anos, período em que a atividade da criança se dá de maneira concreta e ativa. O segundo estágio é o pré-operacional, que ocorre dos dois aos seis anos, marcado pela aprendizagem icônica, o terceiro estágio é o operatório concreto que ocorre dos sete aos doze anos, possui uma aprendizagem indutiva e por último o estágio das operações formais que ocorre dos treze anos em diante marcada pela aprendizagem hipotética dedutiva. A imagem a seguir representará melhor a explicação:

¹¹ A informação é objeto, então de uma operação intelectual bastante complexa. Envolve: (1) observação de condições envolventes; (2) conhecimento do que tem acontecido em situação semelhante no passado, um conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e em parte pela informação, aconselhamento e alerta daqueles que tiveram uma maior experiência, e (3) julgamento que reúne o que é observado e o que é chamado de volta para ver o que eles significam.



(Fonte: KOLB, 1984, p.7)

Após a fundamentação teórica, Kolb apresenta as características da aprendizagem experimental afirmando que existe uma grande semelhança entre os modelos do processo de aprendizagem de Lewin, Dewey e Piaget e a dele. E defende que: “The emphasis on the process of learning as opposed to the behavioral outcomes distinguishes experiential learning from the idealist approaches of traditional education and from the behavioral theories of learning” (KOLB, 1984, p.8).¹²

O autor faz referência aos modelos do processo de aprendizagem afirmando que “Learning is described as a process whereby concepts are derived from and continuously modified by experience” (KOLB, 1984, p.8)¹³, visto que a experiência sempre intervém no processo de ensino e aprendizagem e que o conhecimento não deve ser memorizado, para reforçar suas idéias o autor recorre as concepção bancária de Paulo Freire (1974) “Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is depositor... knowledge emerges only through invention and reinvention” (apud KOLB, 1984, p.9).¹⁴

Portanto o conhecimento para Kolb é “Continuously derived from and tested out in the experience of the learning” (1984, p.9)¹⁵, já que a aprendizagem é um contínuo processo baseado nas experiências, pois a experiência irá ressignificar tanto o que veio antes quanto o que vem depois da vivência do individuo no momento determinado.

¹² A ênfase nos processos de aprendizagem, em oposição aos resultados comportamentais distingue da aprendizagem experimental das abordagens idealistas da educação tradicional e das teorias comportamentais para o aprendizado.

¹³ a aprendizagem é descrita como um processo pelo qual os conceitos são derivados e continuamente modificados pela experiência.

¹⁴ Educação torna-se um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor o depositante [...] o conhecimento emerge através da invenção e da reinvenção.

¹⁵ continuamente derivado e testado nas experiências da aprendizagem.

Portanto a função da “Education is not only to implant new ideas but also to dispose of or modify old ones” (KOLB, 1984, p.11) ¹⁶, para saber como lidar com as situações opostas, se adaptar ao mundo, visto que é necessário “Reflection and action upon the world in order to transform it” (FREIRE, apud KOLB, 1984, p.12). ¹⁷

A teoria da aprendizagem Experimental envolve quatro momentos, segundo Kolb, que são necessários para alcançar novos conhecimentos, habilidades e atitudes são eles a capacidade: da experiência concreta, de observação reflexiva, da conceitualização abstrata e da experimentação ativa, para que eles possam se envolver em novos experimentos, “Thus, in the process of learning, one moves in varying degree from actor to observer, and from specific involvement to general analytic detachment” (KOLB, 1984, p.14) ¹⁸. Mas vale ressaltar que nem todo experimento gera uma aprendizagem significativa, ou seja, nem toda experiência gera a assimilação e ressignificação de significados.

“Experiential learning is not a molecular educational concept but rather is molar concept describing the central process of human adaptation to the social and physical environment.” (KOLB, 1984, p.14) ¹⁹. Portanto essa teoria visa possibilitar o processo de transformação por meio das experiências vividas e por acreditarem na aprendizagem como passo fundamental para o desenvolvimento e a necessidade da experiência para que esse desenvolvimento se dê de forma mais eficaz.

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem é a modificação do comportamento como resultado transformação da experiência, valorizando a interação da vivência (experiência, sensações e repertório) e o meio ambiente (conceitos, experiências dos outros). (apud IGARI ,2006, p.2).

A experiência se torna um fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, por transformar o sujeito pela vivência que este tem em determinado meio, ou seja, pela influência que o sujeito tem sobre o meio, movimentando o intercâmbio social. Trazendo assim a necessidade do outro e da experiência para o desenvolvimento do sujeito.

A apropriação de significados se transforma em conhecimento, por meio da interpretação e ressignificação que cada sujeito faz da experiência vivida. Igari (2006 afirma que a aprendizagem passa pelo processo de captar, ou seja, apreender e transformar para

¹⁶ educação não é somente implantar novas idéias, mas também eliminar ou modificar as antigas.

¹⁷ refletir e agir sobre o mundo, a fim de transformá-lo.

¹⁸ Assim , no processo de aprendizagem, um move-se em grau variável de ator para observador, e do envolvimento específico ao deslocamento analítico geral.

¹⁹ Aprendizagem experimental não é um conceito molecular educacional, mas sim um conceito molar que descreve o processo central de adaptação humana ao ambiente social físico.

compreender. Em outras palavras aprender implica uma elaboração interna do objeto a ser apreendido e, ao mesmo tempo, o aprender é uma possibilidade na interação com o mundo. Kolb (1984) defende que “Learning is the major process of human adaptation. This concept is learning is considerably broader than that commonly associated whit the school classroom.” (p. 15).²⁰

Nesta teoria da aprendizagem mostra-se fundamental a relação do sujeito com o ambiente, devido o seu envolvimento e mudança de concepção do próprio sujeito e do ambiente, neste sentido a aprendizagem é “Active, self directed process that can be applied not only in the group setting but in everyday life” (KOLB, 1984, p.19).²¹

Kolb afirma que “Knowledge is the result of the transaction between social knowledge and personal knowledge.” (1984, p. 19)²² e o resultado desta transformação durante o processo de ensino e aprendizagem é a criação de novos conhecimentos, portanto para o autor a “Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.” (KOLB, 1984, p.21).²³

²⁰ Aprendizagem é o principal processo de adaptação humana. Esta concepção de aprendizagem é considerada mais ampla do que comumente associados com a sala de aula da escola.

²¹ . ativa, um processo auto-dirigido que pode ser aplicado não só no ambiente do grupo, mas em todos os dias da vida.

²² O conhecimento é o resultado da transação entre o conhecimento social e o conhecimento pessoal.

²³ Aprendizagem é o processo no qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência.

5. SCHOOL FOR INTERNATIONAL TRAINING (S.I.T.)

Este capítulo tem o intuito de apresentar o histórico do *School for International Training* e suas principais características metodológicas. Como já foi dito anteriormente, o programa não possui um Projeto Político Pedagógico pré-estabelecido, mas segundo o coordenador pedagógico *Bill Calhoun* as informações necessárias sobre os programas podem ser encontradas através do site: <http://www.worldlearning.org>.

De início, será feita uma breve abordagem histórica sobre a concepção inicial do projeto até seu momento atual. Posteriormente será caracterizado o curso Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável, o perfil dos estudantes ingressos, o currículo e a metodologia.

5.1. Abordagem Histórica: The Experiment e S.I.T.

Dr *Donald B. Watt* nasceu em 3 de maio de 1893 em Lancaster, Pensilvânia. *Watt* criou, em 1932 um programa de imersão cultural sem fim lucrativo chamado *The Experiment International Living*²⁴, visando “Improve understanding across nations and cultures” (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa)²⁵ dos estudantes norte-americanos.

Na década de 20 a economia global atravessava por um período de instabilidade, tendo como conseqüência o período da Grande Depressão, ocorrendo especificamente no ano de 1929, em decorrência disso, as relações socioeconômicas mundiais estavam muito abaladas. Então *Donald Watt*, viu a necessidade de instruir os norte-americanos a compreender e a confiar nas pessoas de outros países, buscando assim melhorias para a comunidade mundial e não apenas para o país de origem.

A primeira experiência do *The Experiment* ocorreu em junho de 1932, quando 23 estudantes partiram de Nova York para a Alemanha. Estes jovens viajavam sob a orientação de líderes que já tiveram experiências fora do país. “Versed in Experiment principles, they are capable of leading the thinking and acting of the group so that its members and the families who are their hosts learn to like and trust each other.”. (OURSTORY, 2011)²⁶

Para tanto, os visitantes eram “adotados” por aproximadamente sete semanas, por uma família local. Vivendo de acordo com os costumes, a alimentação, a língua da família que adota. Para com isso, tentar conhecer o outro e assim desenvolver a dimensão da alteridade,

²⁴ A experiência na vida internacional.

²⁵ melhorar a compreensão das nações e do mundo.

²⁶ Versado [fundamentado] em princípios *Experiment*, eles são capazes de liderar, pensar e agir em grupo para que seus membros e as famílias que são seus hospedeiros aprendam a confiar e a gostar uns nos outros.

para juntos buscarem a construção de uma comunidade mundial que traga a justiça social e a emancipação humana, ajudando de alguma forma a mudança da comunidade.

Desde que foi iniciada em 1932, a *The Experiment* tem operado sem interrupções durante 75 anos. Durante esses anos, aproximadamente 3.000 norte-americanos visitaram um número estimado de 100.000 pessoas na Europa, Ásia, África, América Latina, atuando em quase “20 developing countries working with SIDA orphans, trafficked children, women’s groups, and others to build local capacity for change” (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).²⁷

Em 22 de março de 1961, o presidente *John F. Kennedy*, nomeou o Sargento *Robert Shriver* para liderar o *Corpo da Paz*, que tem como missão ajudar as pessoas dos países em desenvolvimento a atender suas necessidades visando à paz pela vida e pelo trabalho entre outras questões políticas. Para tanto o Sargento *Shriver* se baseou em sua vivência no *The Experiment*.

In 1964, the S.I.T. Graduate Institute (formerly The School for International Training) was founded as a training center for the first generation Peace Corps Volunteers. Today S.I.T. Graduate Institute offers a robust set of graduate and continuing education programs designed to meet the pressing need for trained professionals with the skills to address global issues. (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).²⁸

O *World Learning* organiza programas de educação, cursos de verão e intercâmbio em vários países, assim como os outros programas apresentados. Em 2005, o atual presidente do S.I.T., *Adam Weinberg* juntou o *World Learning* com o S.I.T.. “During this time, he focused expanding The Graduate Institute International Living, S.I.T. Study Abroad, S.I.T. Graduate Institute, emphasizing academic quality and programmatic innovation.” (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).²⁹

O S.I.T. é dividido por programas de intercâmbio educacional, que por sua vez são divididos por temas que se relacionam intrinsecamente com o país a ser conhecido. Os problemas sociais globais e temas gerais são: Artes, mídia e mudança social; Desenvolvimento, estudos urbanos e empreendedorismo; Saúde global; Identidade e

²⁷ 20 países em desenvolvimento, trabalhando com órfãos da AIDS, crianças vítimas de tráfico, grupos de mulheres, e outros para reforçar a capacidade local para a mudança.

²⁸ Em 1964, a *SIT Graduat Institut* (antiga Escola de Formação Internacional) foi fundada como centro de treinamento para a primeira geração de voluntários do *Peace Corps*. Hoje S.I.T. *Graduate Institut* oferece um conjunto robusto de pós-graduação e programas de educação continuada desenvolvido para atender a necessidade urgente de profissionais capacitados com habilidades para lidar com questões globais.

²⁹ Durante esse tempo, ele se concentrou na expansão *The Experiment in International Living, S.I.T. e S.I.T. Study Abroad Graduate Institut*, enfatizando a qualidade acadêmica e inovação programática.

globalização; Gestão, recursos naturais, biodiversidade e política ambiental; Pós-conflito de transformação; e Movimentos sociais, educação e direitos humanos.

Estes temas se subdividem de acordo com o país, por exemplo, o tema Pós Conflito de Transformação pode explorar as dimensões históricas, geopolíticas e sociais: da Irlanda, da Nicarágua, da Ruanda, da Sérvia, Bosnia e Kosovo, da África do Sul, da Uganda. Sendo que na África do Sul o programa é denominado *Transformações Sociais e Políticas*, já em Ruanda o programa é denominado *Restauração pós-genocídio e de Consolidação da Paz*. Obviamente, não muda apenas o nome do programa, envolve a mudança de organização, interação social e objetos de pesquisa.

Os estudos realizados no Brasil alcançam três temas globais que geram programas ³⁰, que se intitulam: (1) Gestão, recursos naturais, biodiversidade e política ambiental com o programa é *Amazônia Gestão de Recursos e Ecologia Humana* que é realizado em Belém; (2) Saúde Global com o programa *Saúde Pública, Raça e Direitos Humanos* que é realizado em Salvador; e (3) Movimentos sociais, educação e direitos humano com o programa *Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável* que tem sua base em Fortaleza.

Tal programa de verão tem como objetivo fazer reflexões qualitativas acerca de questões globais sociais que permeiam diversos setores da sociedade seja ela localizada em qualquer parte do planeta. No texto intitulado “Sobre Nossa Instituição”, *Robin Bitters* afirma que a missão (objetivo) do programa:

[...]Whereas members aim to bring together people of different cultures, ages, and backgrounds for distinctive intercultural educational opportunities that encourage a more diverse participation; and whereas members seek to reduce the likelihood of intercultural conflicts; and whereas members commit to maintain and assure the highest principles and standards in all their activities; and whereas members seek to respond to a constantly changing world [...] is to facilitate its member organizations in the lifelong involvement of individuals in intercultural learning experiences. This process helps develop understanding of and respect for people throughout the world. (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa). ³¹

A tomada de consciência sobre a problemática mundial pode trazer a tona momentos de reflexão sobre a prática exercida dentro do cotidiano do grupo onde aquele aluno está inserido.

³⁰ Os programas estão inseridos nesta passagem do texto na forma de itálico

³¹ reunir pessoas de diferentes culturas, idades e origens para distintivo intercultural oportunidades educacionais que estimulem uma participação mais diversificada, e que os membros procurem reduzir a probabilidade de conflitos intercultural; e que os membros comprometem-se a manter e assegurar os mais elevados princípios e padrões em todas as suas atividades; e que os membros procurem responder a um mundo em constante mudança. [...] é facilitar suas organizações que a compõem ao longo da vida envolvimento dos indivíduos em experiências de aprendizagem intercultural. Este processo ajuda desenvolver a compreensão e o respeito pelas pessoas em todo o mundo.

5.2. Perfil dos estudantes ingressos no S.I.T.

Um dos pré-requisitos para que os estudantes venham participar do programa *Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável* é primeiramente, ser estudante de uma das Universidades Norte-Americana. Como na América do Norte existe um grande nível de intercâmbio, são inscritos estudantes japoneses, indianos, mexicanos, entre outros, para tanto estes devem estar regularmente matriculados em alguma Universidade Norte-Americana.

Outro pré-requisito é que o estudante tenha um semestre de Português ou dois de uma língua românica de nível universitário, por uma questão de lógica o estudante precisa manter o mínimo de comunicação com a comunidade local. Para tanto o estudante é incentivado a buscar informações sobre o Brasil, para se familiarizar com os costumes e as questões nacionais. Esta familiarização pode ser realizada por meio de filmes, livros, jornais, literatura ou qualquer outro meio que o estudante consiga absorver tais informações.

Os estudantes que participam do programa frequentam diversos cursos de nível superior, que vão desde Relações Internacionais, Administração, Sociologia até Ciências Econômicas, vale ressaltar o curso não é um critério para a participação. Existe também uma análise do currículo do aluno e uma entrevista para avaliar o nível de interesse do estudante. Pois é necessário que o estudante esteja ciente de que seu objetivo a ser alcançado no programa é examinar “Local socioeconomic conditions and the impact of local development efforts and public policy on lives and livelihoods in northeastern Brazil.” (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).³² Esta análise do currículo e entrevista é realizada pelo próprio Bill Calhoun, como este afirma em entrevista.

Quando o estudante chega ao Brasil, ele vai morar com uma família local, pelo período de sete semanas. Cada estudante mora com uma família de nível sócio-econômico diferente, com isso os estudantes aprofundam a compreensão “of inequities in health care, education, employment, land and basic resources in this culturally diverse and economically challenged region of Brazil.” (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).³³ Segundo declarações do entrevistado os alunos sempre comentam sobre suas vivências durante as sete semanas com as famílias e comparam as diferenças financeiras, sociais, culturais, entre outras. As outras semanas são utilizadas pelo programa e pelos estudantes para realizar pesquisas.

³² as condições locais socioeconômicas e do impacto dos esforços de desenvolvimento local e políticas públicas sobre as vidas e meios de subsistência do Nordeste do Brasil.

³³ sobre as desigualdades em saúde, educação, emprego, terra e recursos básicos nesta região culturalmente diversificada e economicamente desafiadora do Brasil.

5.3. S.I.T. – Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável

O programa *Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável* possui sua base em Fortaleza, no prédio do Instituto Brasil/Estados Unidos/CEARÁ (IBEU-CE). Além dos estudantes que participam de tal programa conhecerem algumas organizações sociais do Ceará, eles possuem a possibilidade de realizar excursões pelos Estados do Ceará, Recife, Bahia ou Maranhão para conhecerem de forma abrangente sobre a problemática social do Nordeste do Brasil.

Desde a saída do estudante dos Estados Unidos, até seu retorno, o estudante precisa atender a alguns requisitos, exercer algumas atividades, visitar determinados locais, entre tantas outras coisas que são próprias do programas. Para tanto o programa possui a duração de quinze semanas.

O programa *Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável*, não possui um currículo fixo. Para cada verão são planejadas visitas a lugares diferentes, são realizados seminários sobre assuntos diferentes, mas que estão relacionados ao tema do projeto, porém algumas coisas se repetem, como a necessidade do estudante ser adotado por uma família local.

5.4. Currículo e Metodologia do S.I.T.

Por ser um programa que trabalha com estudantes das instituições de nível superior e por funcionar como um curso de verão, os estudantes recebem dezesseis créditos por essa formação que é realizada durante quinze semanas. Estes créditos são divididos em quatro atividades acadêmicas realizadas dentro do programa intituladas: Curso de Justiça Social e Seminário de Desenvolvimento Sustentável; Estudo Intensivo da Língua Portuguesa; Seminário de Estudo de Campo e o Projeto de Estudo Independente.

Para o **Curso de Justiça Social e Seminário de Desenvolvimento** são ofertados cinco créditos por setenta e cinco horas-aula:

An interdisciplinary course conducted in English and Portuguese, with required readings, examining the social, political and economic forces shaping development patterns in northeastern Brazil. Lectures are drawn from institutions such as the Brasil / Estados Unidos / Ceará (IBEU-CE), the

state University of Bahia and Federal University of Ceará. (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).³⁴

Em relação ao **Estudo Intensivo da Língua Portuguesa**, *Bill Calhoun* enfatiza em entrevista de maneira específica o curso de português, porque muitas vezes os estudantes chegam no Brasil com o português muito fraco, e como eles são “adotados” por famílias locais e precisam conhecer a cidade é necessário reforçar a língua local para que eles possam interagir melhor.

No **Seminário de Estudo de Campo** são acrescentados mais dois créditos no currículo, estabelecendo assim trinta horas-aula, por meio da experiência de aprendizagem através da cultura nordestina. Estas excursões possibilitam visita ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (M.S.T.), projetos de base comunitária como Organizações Não-Governamentais (O.N.G), é neste momento que existe a possibilidade de conhecer o Estado do Ceará, Recife, Bahia ou Maranhão. E para realização de tais atividades utilizam:

[...]cross-cultural adaptation and skill building; project selection and refinement, appropriate methodologies; field study ethics and the World learning/ SIT Human Subjects Review Policy, developing contacts and finding resources; developing skills in observation and interviewing, gathering, organizing, and communicating data, maintaining a work journal. (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).³⁵

Durante o Seminário o estudante vivência a sinergia social realizada pela possibilidade de conhecer várias instâncias sociais locais trabalhando pela sociedade, aonde cada um possui seu compromisso e objetivo, e trabalha para que estes funcionem, bem como ter contato com diferentes camadas sociais e culturais.

Para a análise e estudo destes assuntos existem apostilas criadas pelo S.I.T. para fundamentar a pesquisa, além de orientar os estudantes nos diversos assuntos. E por fim, são ofertados mais quatro créditos, por cento e vinte horas-aula de um **Projeto de Estudo Independente**:

³⁴ Um curso interdisciplinar conduzido em Inglês e Português, com leituras necessárias, examinando as forças sociais, políticas e econômicas [buscam] estabelecer os padrões de desenvolvimento no nordeste do Brasil. Palestrantes são provenientes de instituições como o Instituto Brasil / Estados Unidos / Ceará (IBEU-CE), da Universidade do Estado da Bahia, e da Universidade Federal do Ceará.

³⁵ de adaptação e desenvolvimento de habilidades cultural; Seleção de projetos e refinamento, Metodologias apropriadas; Estudo de campo da ética e da *World Learning/ S.I.T.* Análise política de assuntos humanos; Desenvolver contatos e buscar recursos desenvolvimento de habilidades de observação e entrevistas; Recolher, organização e comunicação de dados, manter um trabalho diário.

Conducted in Fortaleza or in another approved location appropriate to the project in northeastern Brazil. Sample topic areas: agrarian reform in the state of Ceará and the northeast; urbanization and economic development; urban social movements; Afro-Brazilian religion and culture; migratory trends and demographic impact; changing role of women in Brazilian society; economic and social plight of favela dwellers; culture and racial identity in northeastern Brazil; nongovernmental organizations and community organizations; Afro-Brazilian music; issues of cultural identity; alternative healing practices; religion and culture; class issues in Ceará; social action among youth; rights of the elderly. (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).³⁶

Cada estudante escolhe um conselheiro do chamado **Projeto de Estudo Independente** (ISP³⁷) que o orientará na pesquisa sobre uma comunidade e deverá ser apresentado ao final do programa. Esta pesquisa pode abranger temas sobre questões de classe, de cultura, de desenvolvimento econômico, entre outros. Totalizando, assim, dezesseis créditos ao estudante conquistados por meio de atividades em campo, utilizando a metodologia experimental criada por *David Kolb*, palestras e seminários e a excursão pelo Nordeste brasileiro que é realizada em duas semanas, e a elaboração do projeto de estudo independente que é realizado no período de um mês.

Como se pode perceber a metodologia do programa encontra-se envolvida em cada atividade realizada pelo S.I.T., desde a seleção e orientação dos estudantes ainda nos Estados Unidos, a sua estadia na casa de uma família do país a ser estudado, a imersão cultural, o desenvolvimento das atividades individuais e coletivas, que precisam ser socializadas, entre outros.

Os métodos utilizados durante o programa objetivam desenvolver a competência intercultural, ou seja, o domínio de três capacidades principais: “1) the ability to develop and maintain relationships, 2) the ability to communicate effectively and appropriately with minimal loss or distortion, and 3) the ability to attain compliance and obtain cooperation with others.” (S.I.T., 2000, p. 27).³⁸ Tais capacidades se apresentam em manifestações comportamentais como a “respect, empathy, flexibility, patience... In this construct of ICC, there are also five dimensions. These are awareness, attitudes, skills, knowledge (A+ASK),

³⁶ Realizado em Fortaleza ou em outro local, adequado para o projeto no Nordeste do Brasil. Amostra de áreas temáticas: a reforma agrária no estado do Ceará e do Nordeste; urbanização e desenvolvimento econômico; movimentos sociais urbanos; religião afro-brasileira e cultura; tendências migratórias e impacto demográfico; mudança do papel das mulheres na sociedade brasileira; situação econômica e social dos moradores de favela, cultura e identidade racial no nordeste do Brasil, organizações não-governamentais e organizações comunitárias; música afro-brasileira; questões de identidade cultural; práticas de cura alternativas, religião e cultura; questões de classe, no Ceará; ação social entre os jovens, os direitos dos idosos.

³⁷ Independet Study Project.

³⁸ 1) a capacidade de desenvolver e manter relacionamentos, 2) a capacidade de comunicação eficaz e adequada, com perda mínima ou distorção, e 3) a capacidade de atingir a observação e obter a cooperação com os outros.

and proficiency in the host tongue” (S.I.T., 2000, p. 27) ³⁹. Todas estas habilidades descritas contribuem para a conscientização intercultural e interpessoal concebida pelo estudante durante o programa.

Para avaliar estas habilidades de competência cultural o S.I.T. disponibiliza um formulário de auto-avaliação que avalia o nível de conhecimento do estudante referente à consciência, atitudes, habilidades, conhecimento e proficiência lingüística nos níveis de viajante, peregrino, profissional e especialista inter e multicultural. Bill Calhoun afirma em entrevista que avaliação é de caráter de diagnóstico realizada a partir do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e das observações feitas sobre as hipóteses construídas nas atividades realizadas em grupo e individuais, bem como por suas produções individuais.

³⁹. empatia, respeito, flexibilização, paciência, [...] Nesta construção da ICC³⁹, há também cinco dimensões. Estes são consciência, atitudes, habilidades, conhecimento, e proficiência na língua de acolhimento.

6. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa se propôs a analisar o projeto pedagógico da *School for International Training* (S.I.T.) e a metodologia do Programa Justiça Social e Desenvolvimento Sustentável, localizado em Fortaleza, bem como identificar as peculiaridades deste currículo. Como já foi anunciado no decorrer do trabalho o programa não possui um Projeto Político Pedagógico propriamente nos moldes como normalmente conhecemos no Brasil, porém possui documentos e informações em seu *site*: <http://www.worldlearning.org>, que explicitam de alguma forma seus objetivos, funcionamento, particularidade de cada programa de estudos, entre outras características próprias do currículo. As informações foram coletadas por meio de entrevista semi-estruturada com o diretor acadêmico Bill Calhoun, por meio de consulta e análise dos documentos sobre o projeto no já citado *site*.

Estes documentos que caracterizam o S.I.T. estão acessíveis a todos os interessados, principalmente, às universidades norte-americanas, aos estudantes e toda a equipe. Porém as instituições e comunidades que acolhem os participantes e os interessados no projeto que não tem conhecimento da língua inglesa esbarram no obstáculo linguístico, visto que todos os documentos se encontram escritos em inglês.

O S.I.T. é um programa de estudos de verão que surgiu em 1932 quando Dr *Donald Watt* buscou a proporcionar uma imersão sócio-cultural para os estudantes das universidades norte-americanas, para que estes possam estudar questões sociais críticas globais. Na época o nome do programa era *The Experiment International Living*. Para alcançar esta imersão, o programa possibilitava a experiência do aluno viver com uma família do local para aprender a língua local e desenvolver uma conexão pessoal com a cultura e os costumes locais, posteriormente ele passa por seminários e excursões.

Após alguns anos o *The Experiment* expandiu e foi anexado a outros programas norte-americanos de educação que envolve intercâmbio e cursos de verão em diversos países, e possuem objetivos de imersão cultural semelhante. Estes programas são *S.I.T.* e *S.I.T. Study Abroad, Graduate Institut*. Atualmente o programa ainda possui algumas características como atender somente aos estudantes das universidades norte-americanas, portanto os estudantes brasileiros não podem participar oficialmente do programa. Esta é uma das críticas feita pelas comunidades que acolhem os estudantes, visto que é interessante que o estudante possa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social” (SAVIANI, 2008, p.70) para que ele possa incorporar instrumentos culturais que serão transformados em

“elementos ativos de transformação social” (p. 72). E quem está mais interessado em transformar a realidade do Nordeste brasileiro são os próprios nordestinos.

A metodologia segundo o S.I.T. (2000) visa a ampliação da capacidade de desenvolver e manter relacionamentos; de comunicação eficaz e adequada; e de atingir a observação e obter a cooperação dos outros. Estas capacidades e outras habilidades como conscientização intercultural necessárias para o indivíduo se desenvolver profissionalmente e pessoalmente neste mundo cada vez mais globalizado.

Na metodologia uma questão peculiar é o fato dos alunos serem adotados por uma família local para internalizar sua cultura e seu modo de viver. No dia-a-dia o estudante observa os problemas enfrentados pela família e a forma como ela resolve seus problemas. Quando os estudantes se encontram eles compartilham e comparam suas vivências.

As atividades do S.I.T. visam discutir questões globais críticas por meio de atividades teóricas e de campo. Em alguns momentos as pessoas de diversos setores da comunidade explicam sobre seus problemas e sua forma de lidar com elas contribuindo para a sinergia social e a possibilidade de trazer diversos olhares para compreender a complexidade das questões sociais críticas.

O programa possui objetivos de tomar consciência e discutir sobre questões sociais globais e a forma como cada lugar busca resolver esta questão, bem como desenvolver a competência intercultural, preparando o estudante para lidar com situações imprevistas dentro de suas áreas de atuação. A conscientização não implica necessariamente que o estudante realize alguma ação dentro da comunidade ou instituição visitada, mas que ele desenvolverá a competência intercultural em algum dos níveis: viajante, peregrino, profissional e especialista inter e multicultural. Parte do seu desenvolvimento durante o projeto será avaliado pelo Projeto de Estudo Independente e a outra parte pelo seu desempenho no decorrer do programa. Este projeto de estudo não se encontra acessível à comunidade, visto que este é escrito e apresentado em inglês.

Portanto, longe da instituição ser uma salvadora dos problemas sociais como acredita a teoria tradicional segundo Saviani (2008), ou uma reprodutora do sistema social vigente como acredita a teoria crítica-reprodutiva da educação, o S.I.T. analisa e critica o sistema social, suas implicações e como a sociedade busca reverter a situação. Suas análises contribuem para que os estudantes aprendam diferentes formas de enfrentar algum tipo de problema social. Quanto às comunidades brasileiras, estas aprendem algumas coisas durante as discussões, mas sem um conhecimento sistematizado, visto que os trabalhos produzidos possuem a barreira linguística.

Visto que o programa tem dentre seus objetivos tomar consciência e discutir sobre questões sociais globais; desenvolver a competência intercultural inserindo o estudante numa sociedade, no caso do Brasil, por exemplo, que contempla questões e sujeitos complexos, de diferentes gêneros, etnia, raça, sujeitos que defendem seus diferentes interesses sociais e culturais, e o programa se propõe a conhecer mais estes sujeitos e as formas como estes lidam com seus problemas, podemos articular o projeto com as características de um currículo com características pós-críticas, numa perspectiva multicultural como foi apresentado por Silva (2000), uma vez que discute os problemas de desigualdade, mas não só a dimensão econômica aborda também as questões sociais, culturais e de identidade, afirmando que este conhecimento envolve significados e valores sociais e culturais.

De acordo com as declarações do entrevistado os estudos realizados sobre como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (M.S.T.) e outros projetos de base comunitária envolvem não apenas a dimensão financeira, mas a sua relação com a cultura brasileira, como desenvolvem sua identidade entre outras dimensões que envolvem dinâmicas de poder e interesse, além de desenvolver nos estudantes o reconhecimento da diversidade cultural e das habilidades da competência intercultural.

Esta mudança de compreensão acontece também nas famílias hospedeiras e nas comunidades visitadas que questionam, juntamente com os estudantes, não só a sociedade, mas também seu próprio comportamento diante dela. Porém, vale ressaltar que o desenvolvimento destas competências e dos conhecimentos, tanto nos estudantes quanto na comunidade, são muito subjetivos, mesmo com algumas declarações dos alunos no site, como o de Bianca Santos:

The S.I.T. Brazil program in Fortaleza solidified my language skills and my love of Brazil. I was inspired by the marisqueiras of Fortim, the women who invited me into their homes and let me shadow them to do my ISP research on a women's grassroots movement. The marisqueiras, and others I met in Brazil, made me want to seek out, work with, and be someone who, no matter how incrementally, made the lives of other individuals better (WORLDLEARNING, 2011, tradução nossa).⁴⁰

⁴⁰ O programa SIT Brasil em Fortaleza solidificou as minhas habilidades de linguagem e meu amor pelo Brasil. Eu fui inspirada pela marisqueiras de Fortim, as mulheres que me convidaram para suas casas e deixaram-me fazer minha pesquisa ISP sobre o movimento de mulheres de base. As marisqueiras, e outros que conheci no Brasil, me fizeram querer buscar, trabalhar, e ser alguém que, não importa como gradativamente, fez a vida de outras pessoas melhor.

Esta formação da identidade a partir do outro, permite não só o reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais: sexo, raça, etnia, classe e das diferenças, presentes no Brasil e no mundo, mas também o reconhecimento, questionamento e a mudança da forma como estamos posicionados na sociedade e na cultura.

A metodologia utilizada pela *School for International Training*, fundamentada na teoria da aprendizagem experimental de Kolb (1984), permite o envolvimento das dimensões sociais, políticas, culturais, afetiva, entre outras que pode envolver a instituição, principalmente pelo fato das aulas acontecerem principalmente em campo e sobre o estudo de campo. Os métodos utilizados pelo S.I.T. são encontrados em cada fase do programa, desde a seleção dos alunos até a apresentação dos projetos de estudo. Vale ressaltar esta metodologia tem um foco para o desenvolvimento de habilidades e competências para as exigências do mundo globalizado, e estes exigem outros tipos de conhecimento, como os que são dados pelo S.I.T., e que para se discutir estes assuntos é necessário que o sujeito tenha uma boa formação básica com esta metodologia ou alguma outra, pois a educação oferecida pelo S.I.T. não substitui a educação superior, ela funciona como um complemento.

Vejo como qualitativa a inserção de diferentes culturas em nosso meio social, promovendo a sinergia social, bem como a forma como a comunidade interage e oferece aos estudantes saberes construídos na prática e em estudos, tudo isso com o intuito de promover uma reflexão crítica coerente dentro desse ecossistema de relações contínuas. Os jovens oriundos de Universidades conceituadas trazem a riqueza teórica, que aliada aos saberes sociais vigentes nas comunidades visitadas formam uma teia de saberes capaz de gerar um re-significado no modo de vidas dos habitantes locais e dos próprios estudantes que visitam os diversos ambientes.

Seria mais produtivo se os brasileiros estudassem suas questões globais críticas e pudessem desenvolver atividades e/ou programas que ajudasse na melhora dos problemas sociais. Para tanto está sendo discutida segundo Bill Calhoun a possibilidade de adaptar este programa para o Brasil, de forma a contemplar as peculiaridades locais, bem como algumas mudanças no programa de verão. Este programa será criado por brasileiros para brasileiros e pelos os brasileiros.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho foi apresentado o programa de verão da *School for International Training*, seus objetivos e metodologia que possuem um perfil diferenciado de educação, que foram apontados apesar da barreira lingüística e logística de acesso as informações.

A partir dos dados apresentados podemos ressaltar que a prática do S.I.T. de buscar conhecer e problematizar os vários dilemas sociais e as formas como a sociedade busca resolver seus problemas não contribui apenas para o estudante norte-americano, mas também para a comunidade, o intercâmbio cultural proporcionado pelo projeto traz contribuições para ambos os lados. Vale ressaltar que a problematização social e cultural são necessários saberes acumulados a partir da vivência na comunidade e acrescentados a partir de conhecimentos socialmente construídos.

A metodologia do S.I.T. e seus objetivos deveriam ser vistos e re-vistos por todos aqueles que discutem a concepção de uma educação teórico-prática e suas implicações na sociedade. Em muitos casos, discursos são vistos como meros discursos, pois na raiz da significação conceitual, não estão articulados com a prática social. Parece-me que falar de prática é algo que está revestido de um modismo discursivo, e muito se fala de uma educação de qualidade, mas a formação de muitos dos nossos educadores não representa a qualidade que tanto se deseja ou que tanto se discute.

O S.I.T. oferece um programa que contribui para um incremento na qualidade da formação dos seus estudantes. Sua metodologia oportuniza experiências educativas para uma compreensão contextualizadas das questões globais, levando os estudantes a um contato não apenas intelectual, mas experiencial. Os documentos analisado nos levam a concluir que o projeto contribui para o melhoramento de uma formação que leva em consideração o ser humano, não apenas em seu desenvolvimento intelectual e científico, mas em sua complexidade existencial. Complexidade das habilidades e competências estas que são cada vez mais exigidas para atender as questões globalizadoras que estão presentes no mundo.

Estas competências e habilidades não são desenvolvidas no ensino regular e muitas vezes o aluno do ensino regular fica tão focado na aquisição do conhecimento teórico que o aluno não consegue manter um relacionamento por falta de habilidade social, entre outras coisas.

O presente estudo pretendeu contribuir para uma reflexão sobre o impacto de práticas educacionais alternativas que utilizam uma metodologia diferenciada, cujos resultados positivos contemplam não só os estudantes das universidades americanas mas também os moradores das comunidades onde os estudantes se integram, num diálogo cultural para uma compreensão crítica dos problemas globais em suas manifestações locais.

O S.I.T. como muitos outros trabalhos não citados neste estudo procuram desmistificar a ideia arcaica de que a relação ensino-aprendizagem da perspectiva do educando se dá apenas dentro de uma sala de aula convencional, sendo possível promover uma educação voltada para a vida, para o crescimento e o fortalecimento de ideais sólidos de uma sociedade mais igualitária.

8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL, **Ministério da Educação**, Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, MEC, 1996.

CALHOUN, Bill, Information SIT [mensagem pessoal] recebida por <calhoun.bill@gmail.com> em 06 de out de 2011.

ESCOLA DA PONTE, **Fazer a Ponte. 2003. Disponível em:** <<http://www.escoladaponte.com.pt/documentos/concursos/projecto.pdf>>, acessado em: 21/08/2011

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

IGARI, Camila. **Aprendizagem Experiencial: os canais utilizados pelos docentes em administração para transformar as experiências em aprendizagem docente**. IN: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. XXIX, 2006. Caxambu, MG, 2006 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1731--Int.pdf>> Acesso em: 15/10/2011

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. Tradução de: Neilyanne Almeida Prentice, Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.

LIMAVERDE, Fátima. **Escola Vila construindo um mundo melhor: uma experiência em educação holística**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro, **A produção do conhecimento em sala de aula**. IN: Construtivismo. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. P – 95 – 123

MOREIRA e SILVA T.T.. **Currículo como fetiche**. Belo Horizonte, Autêntica, 1995

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2000

SAVIANI, Demerval, **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte, Autêntica, 2000.

SIT, **About Our institution**. Tradução de: Neilyanne Almeida. Brattleboro, Vermont, 2000 Disponível em: <<http://www.sit.edu/graduate/7803.cfm>>. Acesso em : 21/08/2011

STEINER, Rudolf, **O Conhecimento do homem como fundamento do ensino**. São Paulo, Associação Pedagógica ‘Rudolf Steiner’, 1980.

WORLDLEARNING, **SIT GRADIETE INSTITUTE**, Tradução de: Neilyanne Almeida. 2011. Disponível em: <<http://www.worldlearning.org>>. Acesso em : 21/08/2011

OURSTORY, **Intelligence is not Enough**. Tradução de: Neilyanne Almeida. Disponível em:
<<http://www.ourstory.info/library/5-AFSIS/Watt/Experiment06.html>>. Acesso em:
21/08/2011