

A CONSTRUÇÃO DIALÉTICA DE UM CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTERNACIONAL

SILVIA ELIZABETH MIRANDA DE MORAES

Pesquisadora do CNPq, Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Este estudo analisa o Bacharelato Internacional (IB), um currículo de ensino médio desenvolvido por 553 escolas internacionais em 75 países. Utilizou-se a metodologia construtivista baseada no círculo dialético-hermenêutico (Guba, Lincoln, 1989). As questões abordadas pela pesquisa foram: o papel da escola internacional no cenário mundial e brasileiro; relação entre a escola e o mercado; como as categorias internacionalismo/regionalismo, flexibilidade/continuidade, ideologia/cultura/identidade cultural são trabalhadas no currículo. Concluiu-se que a tensão entre tais categorias favorece a construção dialética do currículo ajudando a criar condições para uma situação ideal de fala (Habermas, 1991); que a dependência do mercado local e internacional deve ser neutralizada para que o currículo possa ter uma perspectiva filosófica mais autônoma; e que, embora o currículo se insira ideologicamente na sociedade capitalista ocidental, oferece uma fuga à unidimensionalidade do homem pela via cultural.

CURRÍCULO — ENSINO MÉDIO — EDUCAÇÃO INTERNACIONAL — METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA

ABSTRACT

THE DIALECTICAL CONSTRUCTION OF A TEACHING CURRICULUM IN THE INTERNATIONAL ENVIRONMENT. This study analyzes the International Baccalaureate (IB), a high school curriculum developed by 553 international schools in 75 countries. I used the constructivist methodology based on the dialectic-hermeneutic circle (Guba, Lincoln,

Artigo derivado da tese de doutoramento *O Currículo do diálogo*, defendida na Faculdade de Educação do Departamento de Administração e Supervisão Educacional da UNICAMP, em dezembro de 1995, sob a orientação do professor doutor José Camilo dos Santos Filho.

1989). *The issues approached in the research were: the role of the international school in the world and Brazilian scenery; the relationship between the school and the market; how the categories internationalism/regionalism, flexibility/continuity, ideology/culture/cultural identity are operated in the curriculum. It was concluded that the tension among such categories favors the dialectic construction of the curriculum by helping to create conditions for an ideal speech situation (Habermas, 1991); that the dependence on the local and international market should be neutralized so that the curriculum can have a more autonomous philosophical perspective; and that, although the curriculum is ideologically inserted in the western capitalist society, it offers an escape to the man's unidimensionality by means of its cultural component.*

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

O propósito deste estudo é analisar o Bacharelato Internacional (IB)¹, um currículo desenvolvido por 553 escolas internacionais localizadas em 75 países do mundo. O IB é um programa de estudos com duração de dois anos destinado a alunos do 2º grau que requer: o estudo de línguas, ciências, matemática e humanidades; a participação em atividades artísticas e em serviços para a comunidade; a frequência a um curso de Teoria do Conhecimento; e a elaboração de uma monografia de quatro a cinco mil palavras sob a orientação de um professor qualificado.

O currículo do IB destinava-se a princípio a alunos itinerantes cujos pais se mudavam de um país para outro por exigências da carreira diplomática, militar ou empresarial. Com a globalização da economia, a facilidade na comunicação e a diminuição das distâncias geográficas e culturais entre os países, o IB está sendo solicitado por uma clientela que deseja adquirir uma mentalidade internacional: o currículo hoje serve anualmente a perto de vinte mil alunos de 149 nacionalidades, realizando exames em 55 línguas.

No Brasil, oito escolas internacionais adotaram o IB. Por exigências do método, optei por examinar mais detidamente uma só escola. Foi escolhida a Escola Americana de São Paulo (Graduada) por quatro razões principais: primeiro, pelos laços históricos e socioeconômicos que nos uniram e nos afastaram dos Estados Unidos durante o período de implantação das escolas americanas no Brasil e que continuam a nos afastar e nos unir no momento atual quando discutimos a adesão completa ou parcial ao modelo neoliberal com sua apologia à economia de mercado; segundo, pela atual discussão sobre multiculturalismo, hegemonia cultural e políticas de imigração e as implicações que estes fatores acarretam no desenvolvimento de um currículo

1. O Bacharelato Internacional é conhecido pela sigla IB (International Baccalaureate).

que se propõe valorizar várias línguas e culturas; terceiro, porque a Graduada desenvolve três currículos integrados, brasileiro, americano e internacional, experiência digna de estudo *per se*; e quarto, porque a idéia de um currículo internacional progrediu tanto na Graduada que já inclui o Pré-IB em séries intermediárias.

A CONSTRUÇÃO DIALÉTICA DA REALIDADE SOCIAL

Utilizei a metodologia da investigação construtivista baseada no *círculo dialético-hermenêutico* de Guba e Lincoln (1989). Os termos *construtivista*, *responsivo*, *interpretativo*, *dialético-hermenêutico* são utilizados pelos autores para designar uma metodologia oferecida como alternativa ao paradigma científico. Esta metodologia parte do pressuposto que a realidade é fruto das *construções* dos diversos atores nela envolvidos. A partir de uma construção inicial, o seu ponto de partida na análise do problema, o investigador construtivista lança-se a interpretar a realidade trazendo à tona as construções dos participantes, coletando suas reivindicações, preocupações e questões relativas ao tema, e reunindo-as com outras informações que se relacionem com o tópico em questão. Por meio de círculos de entrevistas abertas e de pesquisa documental, o pesquisador vai reformulando sua construção inicial até chegar a uma construção comum que é o fruto de intensa negociação e consenso entre os participantes. A abordagem é *responsiva* não só porque inclui as visões dos diferentes participantes dos círculos como também porque leva tais visões em consideração na coleta de informações subsequente.

A escolha de uma metodologia de caráter qualitativo deu-se basicamente por imposição do tema estudado. Como explica Santos Filho (1995), uma abordagem quantitativo-realista pressupõe uma separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento, vê a ciência social como neutra ou livre de valores, e considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais. O método das ciências sociais busca uma compreensão interpretativa. A sociedade é o resultado da intenção humana consciente e as inter-relações entre o objeto pesquisado e o investigador são inseparáveis. Dilthey (in Santos Filho, 1995) definiu essa compreensão como um *círculo hermenêutico*. A hermenêutica originalmente era a ciência da compreensão de textos. Hoje passou a significar o conhecimento do contexto ou *background* necessário para a interpretação de eventos.

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

O propósito da hermenêutica é aumentar a compreensão de outras culturas, grupos, indivíduos, condições, e estilos de vida, tanto no presente quanto no passado. O processo implica um acréscimo de autocompreensão por parte do sujeito. A abordagem hermenêutica é considerada adequada para a pesquisa educacional porque ela enfatiza a importância de compreender vários grupos de alunos e seus estilos de vida, acentua também o significado da compreensão mútua entre professores e alunos ou entre alunos com diferentes *backgrounds*, e ajuda a detectar o significado subjacente a certas práticas educacionais específicas. Por meio da pesquisa hermenêutica é possível ter respostas a questões do tipo: Como devem ser compreendidas certas práticas administrativas na escola? Quais seus significados ocultos? Como tal prática educacional deve ser interpretada num contexto cultural mais amplo? (Ödman, 1988).

A crítica a processos eminentemente interpretativos, associados à “nova sociologia da educação”², é que eles são, de certa forma, mantenedores do *status quo* por não terem conseguido articular entre si as abordagens micro e macrosociológicas, ou seja, que “não teriam levado suficientemente em consideração as restrições socioeconômicas e institucionais que pesam sobre o ator” (Coulon, 1995. p.92). De fato, essas críticas levaram a uma divisão na nova sociologia da educação: uma parte dos “novos sociólogos” que permaneceram fiéis à perspectiva interacionista e fenomenológica, continuou a empreender estudos empíricos de tipo etnográfico; outra parte passou a proceder a uma análise macrosociológica e assumiu uma abordagem neo-marxista da educação por eles considerada como uma instituição transmissora do capitalismo ou como um conjunto de mecanismos de reprodução (ibidem).

A junção da dialética com a hermenêutica na metodologia sugerida por Guba e Lincoln (1989) revelou-se-nos extremamente adequada para um estudo de currículo.

Engels (1959) contrapõe duas concepções da realidade, uma estática ou metafísica e a outra dinâmica ou dialética. Para o metafísico, as coisas e seus reflexos mentais, as idéias, são isoladas e consideradas uma após outra; separadas umas das outras, são objetos de investigação fixa, rígida. O metafísico pensa em antíteses irreconciliáveis, “...uma coisa ou existe ou não existe; uma

2. A “Nova Sociologia da Educação” é uma corrente teórica desenvolvida nos anos 70 que ampliou a discussão do currículo buscando uma teoria crítica sobre as relações entre escola e sociedade. Os principais “novos sociólogos da educação” ou “sociólogos do currículo” são Raymond Williams, Bowles e Gintis, Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Paul Willis. Young (1986) defende a posição central do currículo numa sociologia crítica da educação a partir do pressuposto de que todos os currículos incorporam necessariamente determinados valores e interesses e que mesmo as disciplinas acadêmicas não são nem naturais nem evidentes por si mesmas, pois representam as conseqüências de lutas particulares pela autoridade cultural, pela liderança intelectual, moral e ética da sociedade.

coisa não pode ser ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa. Positivo e negativo absolutamente excluem um ao outro; causa e efeito estão situados numa rígida antítese em relação um ao outro” (Engels, 1959. p.84).

Mas o modo de pensar metafísico, continua Engels, justificável e necessário em grande número de áreas de investigação, mais cedo ou mais tarde atinge um limite além do qual se torna unilateral, restrito, abstrato, perdido em contradições insolúveis. Na contemplação das coisas individuais, ele esquece suas ligações; na contemplação de sua existência, ele esquece o começo e o fim daquela existência, seu repouso e seu movimento. Cada ser orgânico, entretanto, a todo momento, é o mesmo e não é o mesmo. Cada momento ele assimila matéria e desembaraça-se de outra matéria; cada momento algumas células de seu corpo morrem e outras nascem; em um longo ou curto período de tempo, a matéria de seu corpo é completamente renovada e substituída por outras moléculas de matéria de tal maneira que todo ser orgânico é sempre ele mesmo e outra coisa diferente dele mesmo. Esses processos são somente compreendidos pela dialética. Na dialética, dizem Vergez e Huisman (1984. p.277), o pensamento procede por meio de contradições superadas, da tese à antítese e, daí à síntese, “como num diálogo em que a verdade surge a partir da discussão e das contradições”.

O contexto sociopolítico-cultural do currículo é obtido, em grande parte, por meio de uma “etnografia prévia” (Guba e Lincoln, 1989. p.201).

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

No estudo da cultura, a análise penetra no âmago do objeto — isto é, começamos com nossas próprias interpretações, ou *thick descriptions* (Geertz, 1993), do que os informantes estão fazendo — ou pensam estar fazendo — e daí partimos para uma sistematização das interpretações. A etnografia se dedica portanto a fixar no tempo momentos de cultura.

Para retratar uma realidade assim tão dinâmica, era necessário encontrar uma metodologia que me permitisse poder captar, para depois relatar, como um currículo é construído dialeticamente. Seria impossível elaborar hipóteses rígidas, utilizar questionários, estabelecer variáveis dependentes e independentes, limitar-me a gráficos e tabelas. Era necessário entrar com todos os sentidos, sem descartar o conhecimento tácito.

Após a elaboração de vários círculos — professores, alunos, pais e administradores — chegamos às seguintes questões que concluímos serem as mais relevantes para a compreensão do fenômeno: 1. Qual o papel de uma escola internacional como a Graduada no cenário mundial e no contexto brasileiro? 2. Qual a relação que deverá existir entre a escola e o mercado internacional

e local? 3. Como a tensão entre internacionalismo e regionalismo é trabalhada dentro do currículo? 4. Como é possível conferir ao currículo um certo grau de flexibilidade em forma de susceptibilidade às mudanças ocorrentes no mundo e, ao mesmo tempo, dar-lhe um caráter de continuidade? 5. Como a problemática ideológica é abordada no currículo? 6. Como é tratada a questão da cultura e da identidade cultural? A partir da discussão destas questões, os construtores do IB revelaram o real significado que eles atribuem ao currículo. Em muitas áreas, não há consenso, mas há sempre espaço para o diálogo e a negociação.

METÁFORAS E MÉTODO

O papel importante que as metáforas e analogias desempenham no desenvolvimento de paradigmas e métodos foi destacado por Foster (1986), Deblois (1988), Ortony (1988) e Boyd (1988). A metáfora ajuda o ser humano a captar e, de certa forma, a reduzir o abstrato. Ao usarmos metáforas, transferimos o mundo das idéias para o mundo concreto tentando retratar por meio de algo conhecido aquilo que lutamos por compreender.

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

Os autores Guba e Lincoln utilizam a *construção* e o *círculo* como metáforas principais da metodologia *dialética/hermenêutica*. O círculo nesta pesquisa refere-se à forma imaginária como se posicionam o pesquisador e seus respondentes no processo de compreensão do currículo. Para entendermos esse processo imaginemos uma roda como aquelas que tão sabiamente fazem os índios ao discutirem seus assuntos. Dentro dessa grande roda, todos têm a vez de falar, de expor suas idéias. O pesquisador desempenha papel central como receptor das construções ao seu redor, tentando captar os destaques, as recorrências, para chegar no final a uma construção comum que, tão fielmente quanto possível, retrate a realidade construída pelos componentes do círculo. Ele só deixa a sua posição na roda quando tem de consultar outras fontes (literatura relevante, outros círculos já formulados no passado, ou mesmo rever suas antigas construções). Mas sempre volta ao círculo, pois, é lá que está sua principal fonte; é lá que ele faz e refaz sua teoria. O caráter interpretativo desta metodologia exclui a neutralidade advogada pelo paradigma científico, pois não existe separação entre o objeto de estudo e a subjetividade, valores e emoções dos participantes dos círculos.

Nesta pesquisa, olhamos para o currículo também metaforicamente: como uma *construção* comum cujos “tijolos” ou “blocos” — experiências, intenções, significados, motivações mais íntimas, metáforas, e imagens de seus participantes — são agrupados e interligados. Somente um método dialético demonstrou-se capaz de captar a própria dialética dessa construção. As contradições trabalhadas no currículo — regionalismo/internacionalismo, flexibilidade/continuidade, multiculturalismo/cultura hegemônica — apontam para uma progressão mediante sua superação por meio de negociação.

Para que a metodologia construtivista se realize, Guba e Lincoln (1991) listam as seguintes especificações:

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

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

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

Finalmente, o pesquisador construtivista deve incorporar e usar o conhecimento tácito. O paradigma convencional exige que a verificação lide com a testagem de proposições deixando-se o conhecimento tácito fora do processo. O paradigma construtivista, entretanto, implica que o pesquisador entre numa situação sem prévias formulações proposicionais; ele tem realmente pouca idéia do que é destacável. Não é que ele seja como uma tábula rasa; o fato de selecionar um problema para investigar implica que já sabe e compreende muito do problema. Não há nada de misterioso ou místico no conhecimento tácito. Nós todos sabemos bem mais do que podemos expressar.

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

Nesta análise, as quatro especificações do método construtivista foram obedecidas:

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

O fato de trabalhar numa das escolas observadas por ocasião da pesquisa de campo apresentou dois aspectos conflitantes: se por um lado desfrutei da desejada imersão no objeto da pesquisa, por outro, encontrei-me diante de conflitos ético-metodológicos. O acesso privilegiado a documentos e informações, a amizade com os colegas que me fizeram confidências, a posição de observador perante os alunos e administração foram fatores que me levaram a profundos dilemas: até que ponto estarei ferindo códigos de ética, prejudicando amizades, e até, de uma certa forma, traindo pessoas?

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

Por outro lado, o método construtivista pode ser visto também como o método da conscientização. À medida que as construções vão sendo elaboradas, pesquisador e entrevistados aderem ao jogo da verdade. O estilo de entrevista relaxada exerce um poder mágico: os entrevistados soltam-se e chegam até a esquecer às vezes que suas palavras estão sendo gravadas. A maioria dos entrevistados entregou-se de bom grado às nossas conversas.

A DINÂMICA DA NEGOCIAÇÃO/CONSENSO

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

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

Em segundo lugar, assume que as construções pelas quais as pessoas dão sentido às situações são configuradas pelos valores dos construtores.

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

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

As construções da metodologia de Guba e Lincoln são literalmente realidades construídas. Elas não existem fora das pessoas que as criam. Elas nascem da interação do construtor com informação, contextos, ambientes, situações e outros construtores, usando um processo que é enraizado nas experiências anteriores, sistemas de crenças, valores, temores, preconceitos, esperanças, desapontamentos e realizações do construtor.

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

O propósito maior do método dialético-hermenêutico não é justificar a construção de cada um, mas formar uma conexão entre todos eles; é atingir um consenso, quando isto for possível. Se o processo for bem-sucedido, todas as partes,

inclusive o pesquisador, terão refeito as construções com as quais começaram. Isso acontece mesmo quando o consenso não é atingido.

No micromundo em que a pesquisa foi realizada, as pessoas estão de tal maneira enredadas — mais do que na maioria dos lugares — em “*teias de significados*” culturais (Geertz, 1993), que realmente tentam, pelas suas construções, dar sentido à realidade para que possam dar sentido a si mesmas. Nesse processo de *construir a realidade*, os construtores entram com suas crenças recebidas da tradição, com seus símbolos, tendências políticas, teorias sobre a vida, metáforas, analogias, componentes de nacionalidade, raça, sexo, nível econômico e social, estado civil, evidenciando, num nível situado fora da ciência especulativa, as dimensões filosófica, sociológica e metodológica dos paradigmas utilizados pelos cientistas para a interpretação do mundo.

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

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

EM BUSCA DA SITUAÇÃO IDEAL DE FALA

Para que o círculo dialético-hermenêutico se realize é necessário que as pessoas nele envolvidas tenham vez e voz para expor suas construções. Ao fazer e refazer o círculo dei-me conta que o que estávamos todos desejando era uma *situação ideal de fala*, um dos elementos principais no conceito de ação comunicativa de Habermas (1991). A situação ideal de fala é um dos princípios básicos da teoria crítica. Por intermédio dela é que Habermas tenta elucidar as formas contemporâneas de alienação expressadas na comunicação distorcida.

O potencial para a emancipação, diz Habermas, é inerente à linguagem comum que tanto pressupõe quanto antecipa uma situação ideal de fala na qual a comunicação esteja livre da dominação. A teoria crítica sugere que o domínio atual da ciência e a ascensão da tecnologia e burocracia são as atuais tendências do capitalismo que vêm invadindo a vida social e destruindo a possibilidade de levantarmos questões sobre normas e valores sociais.

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

A ação comunicativa de Habermas é a ação que visa ao entendimento entre os diversos atores sociais. Ele situa a diferença entre *orientação para o êxito* e *orientação para o entendimento* nos próprios interlocutores: quando os interlocutores atuam num processo estratégico de recíproca influência, ou seja, numa ação estratégica, estão orientados para o êxito; quando os participantes atuam como membros de um mesmo mundo da vida, ou seja, numa ação comunicativa, estão orientados para o entendimento (Habermas, 1991).

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

Lakomski (1988) considera a situação ideal de fala irrealizável porque: a) não se consegue uma situação de poder totalmente simétrica; b) mesmo quando atingimos um acordo não temos certeza se aquilo é realmente um consenso e nem temos meios de conferi-lo; c) a linguagem que utilizamos é em si mesma carregada de ideologia.

Embora partilhando do ceticismo de Lakomski, considero que a situação ideal de fala é, como a expressão mesma sugere, algo a ser buscado. No caso do currículo do IB temos um contexto privilegiado que pode se dar o luxo de exercitar o diálogo sem grandes riscos para, digamos, a balança comercial dos países em questão. Todas as partes têm condições de serem ouvidas.

A situação ideal de fala deveria ser considerada uma meta a atingir, pelo constante exercício, em organizações como a ONU, Congresso ou em instituições menores como Conselhos de Escola³, associações de bairro, associações de

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

pais e mestres, sindicatos, partidos políticos. O mais difícil é fazer com que as pessoas se dispam das capas que o poder lhes atribui.

Apliquei o método dialético-hermenêutico na Escola Graduada visando a chegar a uma situação ideal de fala com meus respondentes. Vejamos como isso ocorreu.

O CÍRCULO DIALÉTICO-HERMENÊUTICO

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

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

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

O investigador seleciona um respondente inicial (R1)⁴ por alguma razão baseado no seu conhecimento tácito — um porteiro, um professor, um diretor, alguém dotado de posição privilegiada dentro do ambiente estudado. Nosso R1 foi selecionado pela sua posição de comando na escola. Efetua-se uma entrevista aberta com R1 para determinar uma construção inicial do que se está investigando ou avaliando — o foco da pesquisa. O respondente é solicitado a descrever o foco da maneira como ele o constrói, descrevendo-o e comentando-o em seus próprios termos. Temas, conceitos, idéias, valores, preocupações e problemas centrais propostos por R1 são analisados pelo investigador numa formulação inicial da construção de R1 designada como C1.

Desde o momento que eu visto uma camisa feita em Taiwan, uso um par de sapatos fabricado na Coreia, um relógio japonês, uma camisa feita na

4. R=Respondente; P=Pesquisador; C=Construção.

Malásia, essa coisa de nacionalismo ou binacionalismo torna-se irrelevante. Como posso ignorar que carrego o mundo inteiro comigo? (R1)

Pelo contexto da construção de R2, a seguir, constatamos que a construção de R1 não é isolada. “Essa barra de chocolate vendida nos Estados Unidos tem componentes de quase que o mundo inteiro. Eles estão cada vez mais dando importância à aldeia global e você sente os reflexos aqui no currículo escolar desta escola.” R2 não só confirma a construção de R1 como também usa o mesmo tipo de exemplo utilizado por R1 para ilustrar nossa internacionalidade — a roupa (R1) e o chocolate (R2).

De acordo com o método, o investigador deverá conferir com R1 se ele “acertou” na interpretação dos dados. Ao voltar à escola em maio/94, conferi com R1 se realmente a internacionalização do currículo estava sendo levada a cabo. A estas alturas, já estava mais familiarizada com o método e vi a necessidade de limitar o universo no qual iria realizar o último círculo de entrevistas. Chegamos a C2.

A internacionalização é um processo irreversível e quem não a enxergar não tem vez no mundo de hoje. A escola passou a contratar o corpo docente tendo em vista seu comprometimento com uma educação internacional e aqueles que não se adaptarem à nova perspectiva serão “como uma planta frágil que, se você pisar nela, ela vai sofrer facilmente”. (R1)

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

O processo é repetido com novos respondentes até que a informação recebida ou torna-se redundante ou cai em duas ou mais construções conflitantes. À medida que o processo se desenrola, a base sobre a qual os respondentes são selecionados varia. Inicialmente o esforço é no sentido de identificar novos respondentes que possam acrescentar algo às construções emergentes a fim de alargar seu âmbito. O objetivo é assegurar aos grupos e pessoas identificadas a oportunidade de contribuir com suas próprias construções.

O internacionalismo está se efetuando no nível de relações comerciais, avanço tecnológico, solução de problemas globais e trocas culturais. A fome, a violência social, a preocupação com o meio ambiente, a procura de soluções para os problemas globais como a AIDS, a camada de ozônio, a busca de novas fontes de combustível são causas para que a internacionalização do currículo se efetue não somente nos temas das ciências sociais mas também pelas ciências naturais que examinam questões como a extinção da flora e da fauna de vários países, os níveis de poluição dos rios e mares, a propagação dos vírus. (C3)

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

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

A informação e sofisticação disponíveis aos respondentes participantes de um círculo não precisam ser limitadas ao que eles (e o pesquisador) lhe trazem. É possível introduzir outras informações à medida que surgem oportunidade e necessidade. Documentos, literatura relevante, dados observacionais podem ser introduzidos nas entrevistas a fim de serem comentados. As formulações do investigador não têm nenhum privilégio particular a não ser pelo fato de que o investigador é a única pessoa que teve a oportunidade de mover-se extensivamente entre os participantes e respondentes e por isso teve o benefício de obter um conjunto mais completo de informações do que qualquer pessoa dentro daquele contexto.

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

O segundo elemento no círculo dialético-hermenêutico está relacionado com a contínua inter-relação entre coleta de dados e análise que ocorre durante o processo.

O terceiro elemento no círculo é a fundamentação das descobertas que emergiram das construções dos respondentes. À medida que a coleta de dados procede, a análise segue no mesmo passo, gerando agendas cada vez mais

complexas e estáveis que guiarão coletas de dados subseqüentes. Com o tempo, e especialmente à medida que respondentes sucessivos são convidados a comentar ou criticar as construções já desenvolvidas, uma construção conjunta começa a surgir. Esta construção difere das construções individuais originalmente oferecidas pelos respondentes e da construção formulada pelo investigados no começo do estudo. Mas ela é baseada em e derivada de todas as construções pelo processo dialético hermenêutico. É a mais informada e sofisticada construção possível de desenvolver neste contexto, neste tempo e com estes respondentes.

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

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

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

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

a experiência. Mesmo não sendo uma experiência real, a experiência vicária fornece muitas oportunidades de aprendizagem. É por meio desse processo que o conhecimento idiográfico (não generalizável) pode ser aplicado num segundo ambiente. A experiência vicária é uma maneira excelente de introduzir ao leitor nova informação e novos níveis de informação. O relatório de caso é portanto um grande veículo para a disseminação, aplicação e agregação (individual) de conhecimento.

IDEOLOGIA E CURRÍCULO

O IB contém uma proposta de diálogo entre povos e culturas. No ambiente de uma escola, várias nacionalidades, etnias, raças e religiões convivem entre si em harmonia, respeito e enriquecimento mútuo. Estarão construindo o “Homem Unidimensional”? (Marcuse, 1973), pergunto aos envolvidos nesta experiência educacional. Sua resposta é sim e não.

No aspecto ideológico, as escolas internacionais estão umbilicalmente ligadas ao modelo econômico capitalista. Sobrevivem das mensalidades pagas pela clientela, pela “elite do poder”⁵ (Wright Mills, 1981); as oscilações nas taxas de matrícula — número de alunos por país, por exemplo — relacionam-se diretamente com a qualidade e tipo de relações econômicas entre os países; a contratação do pessoal docente e administrativo — brasileiros e estrangeiros pertencentes à classe média e à elite cultural nacional e internacional — também se insere na economia de mercado, pois as escolas competem internacionalmente na contratação de mão-de-obra especializada e pagam salários condizentes com a lei da oferta e da procura.

Por outro lado, o fato de desenvolverem um currículo internacional que deve necessariamente ser independente de sistemas políticos particulares coloca as escolas do IB numa instância acima de tais sistemas. Essa característica não as conduz necessariamente à alienação. A partir da reflexão crítica que se propõe a despertar nos alunos, acaba fazendo-os analisar os grandes conflitos internacionais e locais. “Estamos por certo formando uma elite, diz R8, mas estamos ensinando-os a ser pensadores críticos, a ser cidadãos participativos.” Como explicou R1:

Sabemos que há diferenças significativas em abordagens, valores, em padrões de vida, baseados em regiões e baseados em fatos da geografia, vestimentas, níveis de riqueza e qualidade. Queremos que nossos alunos entendam estas diferenças nas regiões e em particular desenvolvam uma atitude ética e política que os levem a reconhecer que há

5. A elite do poder é composta de homens cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns e tomar decisões de grandes conseqüências. (Wright Mills, 1981. p.12)

diferenças que são ocasionais e desigualdades que não são aceitáveis num ponto de vista mais universal.

Os alunos brasileiros das escolas internacionais são os filhos de presidentes e gerentes de multinacionais, diplomatas, industriais, políticos, juristas, artistas e até, antes do achatamento salarial nas universidades brasileiras, de professores universitários. A clientela estrangeira consiste em americanos, asiáticos, latino-americanos, europeus cujos pais vêm ao Brasil a negócios, como funcionários de empresas multinacionais ou como negociantes da iniciativa privada.

Ao longo deste estudo constatamos a evolução de uma escola que partiu de um sistema fechado, de *curso livre*⁶, para um segundo momento, aquele de integração com o sistema nacional brasileiro e, finalmente, para um terceiro momento, o da situação presente, onde são desenvolvidos três currículos paralelos e cada vez mais integrados — brasileiro, americano e internacional. A procura da integração é prevista e incentivada pelo IB.

Tanto no primeiro quanto no segundo momento, a função das escolas internacionais, ainda chamadas de *escolas bilíngües*⁷, era de veiculação de idéias hegemônicas e colonialistas. A elite brasileira buscava adquirir nestas escolas o *american way of life* ou a idealizada cultura inglesa. A alegada superioridade do estrangeiro buscada pelo brasileiro em tantas situações era parte do imaginário das nossas elites que buscavam no modelo importado a sua identidade, seus papéis, suas normas e seus valores.

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

Como aponta Demange (1994, p.22), não bastará desenvolvermos uma educação racional estratégica para criar habilidades objetivas de sucesso pela competitividade. Precisamos pensar “num novo *curriculum* escolar que seja capaz de ultrapassar quaisquer fronteiras, aproximar os mais variados interesses e

6. Parecer n. 281/76 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro — CEDERJ — que define os “cursos livres” como “cursos que escapam à ação normativa, ao controle, independem da autorização para funcionamento e dispensam a supervisão das administrações dos sistemas de ensino”.

7. São as chamadas “escolas bilíngües” por desenvolverem o currículo em duas línguas. No Brasil, temos várias dessas escolas: suíça, japonesa, italiana, israelense, alemã, inglesa, americana. Elas se submetem às leis brasileiras porque fornecem um diploma válido no Brasil e no seu país de origem, mas, na maioria das vezes, essa submissão é realizada a contragosto e o currículo brasileiro perde bastante em qualidade.

estimular as mais diversas criatividades”, sem nos esquecermos de realizar projetos de integração regional.

O currículo do IB é uma tentativa neste sentido. Aqueles encarregados de desenvolvê-lo dedicaram seu tempo, abriram espaço em suas agendas lotadas, e expressaram, com honestidade, entusiasmo e confiança, suas visões, questionamentos, receios, e conflitos. Entrevistei 22 respondentes da Escola Graduada, alguns deles em três ocasiões diferentes (1993, 94 e 95). Já havia efetuado uma etnografia prévia com cerca de 35 respondentes da Escola Britânica do Rio de Janeiro, Saint Paul’s School, Chapel School de São Paulo, Junior International School de Lyon, França, e Lycée Privé Multilingue de Lyon. Estas duas últimas escolas deram-me uma noção de como o bilingüismo/internacionalismo é visto na Europa, que experimentava em 1989-90, como ainda hoje, grandes conflitos culturais ocasionados pela instalação do Mercado Comum Europeu (MCE).

CULTURA E CURRÍCULO: A BUSCA DO DIÁLOGO DAS CIVILIZAÇÕES

À medida que a presença do homem se firmou em cada rincão do planeta e que as mudanças políticas e econômicas ocorridas neste século fizeram surgir nações reivindicando espaço político na nova configuração mundial, as diferenças culturais passaram a ter maior importância. Perguntamo-nos então: o que nos faz brasileiros, japoneses, colombianos, americanos, italianos, franceses? O espaço do IB favorece a reflexão sobre a questão da identidade cultural. É necessário entretanto que, primeiramente, definamos que sentido atribuímos ao termo *identidade cultural*.

Segundo Berger e Luckman (1985), a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade; a sociedade portanto é formada por processos sociais. Cultura, diz Kneller (1966), é a maneira como comemos e dormimos, a maneira como nos lavamos e nos vestimos e vamos para o trabalho e as ações que desenvolvemos no trabalho; a língua que falamos e os valores e crenças que possuímos, os bens e serviços que adquirimos e a maneira como os adquirimos; a maneira como nos encontramos com os amigos e estranhos, como controlamos nossas crianças e como elas reagem; o transporte que usamos e a diversão que desfrutamos. Uma sociedade é uma população localizada que coopera durante um certo período de tempo para atingir determinados fins; uma cultura é a maneira de viver desta sociedade, ou as coisas que seus membros pensam, sentem e fazem.

Pelo testemunho dos participantes do círculo dialético-hermenêutico, de informações trazidas de outros círculos anteriores e de etnografias prévias, e lançando mão do conhecimento tácito adquirido ao longo de anos de convivência

com essa comunidade internacional, foi-me possível desvendar o nível no qual a teia dos significados é verdadeiramente tecida, o *nível cultural*, em que o currículo é “operacionalizado, percebido e experienciado” (Goodlad, 1979) pelos seus construtores, em que a realidade é construída e reconstruída dia após dia, dinamicamente, por aqueles que desenvolvem, interpretam, criam e dão vida ao currículo. São eles que estabelecem a relação dialética entre regionalismo/internacionalismo, flexibilidade/continuidade, cosmopolitismo/identidade cultural, pólos de aparente antítese, mas que são, como diz Engels (1959. p. 85), “tão inseparáveis quanto opostos, e que, a despeito de toda sua oposição, se interpenetram mutuamente”. O círculo dialético-hermenêutico nos revela onde há consenso, onde há conflito e onde há margem para negociação. A síntese é às vezes atingida somente anos mais tarde no nível do aluno, o *nível experienciado* (Goodlad, 1979).

A procura de um “diálogo das civilizações”, diz Garaudy (1983), tem como único objetivo ser uma contribuição, no plano da cultura, à construção de uma nova ordem mundial. O problema fundamental da cultura hoje é pôr término à concepção hegemônica da cultura ocidental e substituí-la por uma concepção sinfônica, interrogando as sabedorias do mundo não ocidental. Não se trata de forjar arbitrariamente uma utopia, mas de tomar em consideração os objetivos de milhares de associações e comunidades dos mais diversos tipos que tentam, cada um por si, mudar a vida; trata-se de definir o denominador comum de suas aspirações, de abrir o horizonte de novos possíveis.

Uma das instâncias em que o diálogo das civilizações pode se realizar é no currículo do IB. São jovens de quase sessenta nacionalidades que não têm e nem necessitam criar passados de ódio. Como diz R10, no IB “as crianças aprendem a conviver, a se conhecer como indivíduos e não como pessoas que carregam essas guerras nas costas”. Os adultos, entretanto, necessitam primeiro de uma identidade cultural firmemente desenvolvida no contexto do seu país de origem, e de despojarem-se de uma série de preconceitos para depois adquirirem uma identidade cultural verdadeiramente internacional.

A questão da identidade cultural refere-se não somente a alunos, professores, administradores, como também à própria instituição. Para R20, além da identidade cultural individual, existe também uma *identidade de comunidade*, ou seja, uma identidade que a pessoa assume na escola. O que R20 ilustra é que, na comunidade da escola, a pessoa passa por um processo semelhante ao da socialização da criança: aprende a assumir o papel do outro, do *outro significativo*, e mais tarde passa a se identificar com o *outro generalizado*, formando assim uma identidade de comunidade. Isso significa que o indivíduo identifica-se então não somente com os outros concretos mas com uma generalidade de outros, com uma sociedade, em nosso caso, uma sociedade internacional.

O elemento de continuidade e regionalismo é principalmente, e tacitamente, deixado nas mãos do corpo docente e administrativo local. Concentra-se na área de Estudos Sociais (História e Geografia do Brasil) e Português. Enquanto que os professores estrangeiros passam entre dois a seis anos no Brasil (os contratos são renováveis a cada dois anos), há vários professores brasileiros que trabalham na escola há quinze anos. A tensão entre universalismo/regionalismo e mudança/continuidade são elementos essenciais que fazem parte da própria dinâmica do currículo. A negociação entre os dois grupos afasta o perigo do continuísmo por um lado e de modismos por outro. É necessário entretanto, diz R22, que se procure um consenso entre a administração e professores quanto ao internacionalismo, o que só poderá acontecer por meio de muita discussão para que afinal se chegue a uma conclusão sobre a identidade cultural da instituição. Para implementar-se um projeto como esse, é necessário que o currículo seja realmente uma construção conjunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais dizem respeito ao método e ao objeto da pesquisa.

Uma das dificuldades do método construtivista dialético-hermenêutico é a visão da realidade como *camadas de uma cebola* que se aninham dentro e se complementam umas às outras, cada camada apresentando uma perspectiva diferente da realidade e nenhuma podendo ser considerada mais “*verdadeira* do que a outra” (Guba, Lincoln, 1991. p.57) e, por outro lado, a visão do pesquisador como alguém desfolhando estas camadas que vão se revelando indefinidamente, com extensões e concatenações e nuances aparentemente intermináveis. Quanto mais você *descasca* a realidade, mais camadas aparecem, o que quase leva o pesquisador às lágrimas.

O círculo, pela sua própria configuração, dá margem a um certo isolamento da realidade ao redor e a metodologia fia-se muito no pesquisador que tem a si mesmo praticamente como único instrumento de pesquisa. Por outro lado, temos um método que consegue captar o componente cultural que escapa às pesquisas exclusivamente quantitativas.

Quanto ao IB, trata-se de um currículo flexível e abrangente, voltado principalmente para os valores culturais, que pouco a pouco se impõe no cenário educacional mundial. Habermas (1995) afirma que atualmente nos encaminhamos a passos largos para um universalismo tecnológico — que acarreta tendências globalizantes no campo da comunicação, do mercado de trocas — e, por outro lado, para um particularismo normativo que se concretiza pela imposição de uma só cultura, uma só visão de mundo sobre o outro. O único

recurso contra o universalismo tecnológico e o particularismo normativo, diz Habermas, é o universalismo normativo.

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

Talvez a instância de luta contra a unidimensionalidade do homem seja a via cultural. Não se trata de uma esfera neutra. A massa de informações, a manipulação da cultura pelo poder econômico, a perigosa unanimidade em torno da economia de mercado faz-nos ver que a uniformidade cultural — a transformação de todas as culturas em uma só tendo como parâmetro “a negação do *Outro* em favor do *Mesmo*” (Levinas, 1988) — pode vir a ser uma das metas do capitalismo internacional.

O IB se apresenta como um excelente espaço para pensar num projeto histórico em que o *Outro* seja incluído. Não o outro do particularismo cultural baseado em fanatismos étnicos ou religiosos mas “o Outro que se revela realmente como outro, em toda acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, como o enorme (fora de norma), como o pobre, o oprimido”. (Dussel, s.d. p.54)

Um verdadeiro diálogo das civilizações só é possível se considero o outro homem e a outra cultura como uma parte de mim mesmo que me habita e me revela o que me falta. Graças a ele renascem em mim dimensões perdidas, emoções que acreditávamos tragadas, belezas e assombros que acreditávamos esquecidos. (Garaudy, 1975. p.134)

Muitas são as instâncias nas quais podemos pensar num projeto pedagógico para a civilização; destacamos a escola e a universidade e, dentro delas, o currículo. Entretanto, nossa visão de currículo não é daquele construído pela relação autoritária entre secretaria de educação/professor/aluno, ou pelo “*massacrante e tedioso*” desenrolar de um cotidiano escolar centrado no livro didático (Geraldí, 1994. p.118), ou um currículo exclusivamente voltado para as necessidades do mercado (McMurtry, 1991). Currículo para nós é construção conjunta, dinâmica e dialética, na qual o ético determina o empírico, em que se pensa num projeto para o futuro, num “projeto esperança” (Garaudy, 1976). Currículo é uma das instâncias do universalismo normativo que só pode ser elaborado pela relação sujeito—sujeito, mediante o diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, P., LUCKMAN, T. *A Construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOYD, R. Metaphor and theory change: what is a metaphor for? In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. New York: Cambridge Univ. Press, 1988.
- COULON, A. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEBLOIS, C. *L'Administration scolaire et le défi paradigmatique*. Quebec: Université Laval, 1988. (Série Études et Documents, v.4)
- DEMANGE, N. J. Transferência cultural: a educação num contexto de globalização. *Pro-Posições*, UNICAMP, v.5, n.3, nov. 1994.
- DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: filosofia na América Latina*. São Paulo: Loyola, s.d.
- ENGELS, F. Socialism: utopian and scientific. In: *Marx & Engels basic writings on politics & philosophy*. New York: Anchor Books, 1959.
- FOSTER, W. *Paradigms and promises*. Buffalo, New York: Prometheus Books, 1986.
- GARAUDY, R. *L'Alternative: changer le monde et la vie*. Paris: Ed. Robert Laffont, 1972.
- _____. *O Ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- _____. *Palavra de homem*. São Paulo: Difel, 1975.
- _____. *Le Projet espérance*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1976.
- _____. *Tenemos necesidad de Dios*. Madri: PPC Editorial y Distribuidora, 1993.
- GEERTZ, C. *The Interpretation of cultures*. Londres: Fontana Press, 1993.
- GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-Posições*, UNICAMP, v.5, n.3, nov. 1994.
- GOODLAD, J. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill, 1979.
- GUBA, E., LINCOLN, Y. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publ, 1991.
- _____. *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publ., 1989.

- HABERMAS, J. *Theory of communicative action*. Cambridge: Polity Press, 1991. v.1.
- _____. *Theory of communicative action*. Cambridge: Polity Press, 1992. v.2.
- _____. Entrevista concedida a Barbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet, *Jornal Folha de S. Paulo*, 30/5/95.
- KNELLER, G. *Educational anthropology: an introduction*. New York: John Wiley & Sons, 1966.
- LAKOMSKI, G. Critical theory. In: KEEVES, J. E. *Educational research methodology and measurement: an international handbook*. New York: Pergamon Press, 1988.
- LEVINAS, E. *Totalité et infini: essai sur l'exteriorité*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- MARCUSE, H. *A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- McMURTRY, J. Education and the market model. *Journal of Philosophy of Education*, v.25, n.2, 1991.
- ÖDMAN, P.-J. Hermeneutics. In: KEEVES, J. *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. New York: Pergamon Press, 1988.
- ORTONY, A. Metaphor: a multidimensional problem. In: ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- PHENIX, P. *Realms of meaning*. New York: McGraw Hill, 1964.
- PINTO, J. M. R. Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. São Paulo, 1994. Tese (dout.) Faculdade de Educação da UNICAMP
- ROSE, E. The Theoric construction in the ethno-inquiries: selections from theory world. *Studies in Symbolic Interaction*, v.16, p.37-62, 1994.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VERGEZ, A., HUISMAN, D. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1984.
- YOUNG, M. A Propósito de uma sociologia crítica da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.67, n.157, p.523-37, set./dez. 1986.
- WRIGHT MILLS, C. *A Elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.